

EXPRESIONES DE VIOLENCIA EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO

Casos, protocolos y estrategias para su erradicación

Martha Patricia Castañeda Salgado
Adriana Aguayo Ayala
Florencia Peña Saint Martin
(coordinadoras)

Casa abierta al tiempo

Epub

Expresiones de violencia en el entorno universitario

Casos, protocolos y estrategias para su erradicación


Casa abierta al tiempo

Expresiones de violencia en el entorno universitario

Casos, protocolos y estrategias para su erradicación

Martha Patricia Castañeda Salgado
Adriana Aguayo Ayala
Florencia Peña Saint Martin
(coordinadoras)



Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Iztapalapa/División de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Antropología

México, 2022

Expresiones de violencia en el entorno universitario : casos, protocolos y estrategias para su erradicación / Martha Patricia Castañeda Salgado, Adriana Aguayo Ayala y Florencia Peña Saint Martin, coordinadoras. - - México : Universidad Autónoma Metropolitana : 2022

1a. edición
ilustraciones; 14 x 21

ISBN: 978-607-28-2660-1

T. 1. Mujeres - Violencia contra - Prevención T. 2. Violencia escolar T. 3. Violencia de género T. 4. Educación superior - México - Estudio de casos

HV6250.4W65 E97

Primera edición, 2022

Expresiones de violencia en el entorno universitario.
Casos, protocolos y estrategias para su erradicación
Martha Patricia Castañeda Salgado, Adriana Aguayo Ayala,
Florencia Peña Saint Martin (coordinadoras)

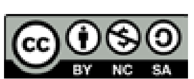
Prolongación Canal de Miramontes 3855
Ex Hacienda San Juan de Dios, Alcaldía Tlalpan,
14387, Ciudad de México

Unidad Iztapalapa/División de Ciencias Sociales y Humanidades/
Departamento de Antropología, <alte@xanum.uam.mx>
Tel. (55) 5804 4763 / (55) 5804 4764

Diseño de portada: Daniel Domínguez Michael

Imagen de portada: Luis Alberto Ruiz Saavedra, “Rostros del silencio VII”.

ISBN: 978-607-28-2660-1



La presente publicación pasó por un proceso de dos dictámenes (doble ciego) de pares académicos avalados por el Consejo Editorial del Departamento de Antropología, que garantizan su calidad y pertinencia académica y científica.

Índice

Presentación

Adriana Aguayo Ayala*
Martha Patricia Castañeda Salgado**
Florencia Peña Saint Martin***

Este libro reúne las contribuciones de colegas que fueron invitadas e invitados a participar en los simposios organizados por el Grupo Ad Hoc (infra) en el marco del VI Congreso Mexicano de Antropología Social y Etnología (COMASE), celebrado en modalidad virtual del 16 al 19 de marzo de 2021. Este congreso es organizado por el Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, A.C. (CEAS) cada dos años, con una sede itinerante. A partir de su tercera edición, la Red Mexicana de Instituciones de Formación en Antropología (RedMIFA) se sumó a este esfuerzo de concitar a especialistas de todo el país para compartir intereses académicos, resultados de investigación, proyectos en proceso y sobre todo, para refrendar los vínculos en el interior de una comunidad académica vibrante y activa.

El objetivo de cada COMASE es abordar alguna temática relevante para el país. En México, la violencia constituye uno de los grandes problemas nacionales, pues se ejerce en todas sus modalidades a lo largo y ancho del territorio nacional. En particular, la violencia que se ejerce contra las mujeres por razones de género ocupa uno de los lugares centrales, tanto por la tendencia creciente que ha mostrado

* Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Departamento de Antropología.
** Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
*** Escuela Nacional de Antropología e Historia, Posgrado en Antropología Física.

en las dos últimas décadas, como por el incremento en la intensidad y crueldad con que se lleva a cabo. Esta problemática hizo que, a pesar de no ser el tema central del VI COMASE, buena parte de los temas abordados en él tocaran de una u otra forma algunas de sus expresiones.

Las instituciones de educación superior no están exentas de ser escenarios de distintos tipos y modalidades de violencia ejercida contra las mujeres por razones de género, como tampoco los congresos y las reuniones académicas de diversa índole que tienen lugar en todas las áreas del conocimiento. Por esta razón, el comité organizador del VI COMASE aprobó la creación de un Grupo Ad Hoc que actuó como asesor en caso de que se presentaran denuncias de violencia de género entre quienes participaran en el congreso. Su labor también incluyó aquellas prácticas que tuvieron lugar durante el periodo previo, a partir de la emisión de la convocatoria para inscribir simposios. Como parte de esta convocatoria se incluyó un aviso, elaborado en forma conjunta entre las/os integrantes del Comité Organizador y la Comisión de Antropología Feminista y de Género del CEAS, en el que se declara al congreso como "Un espacio libre de violencia de género, acoso sexual y hostigamiento", en el que se establecieron las pautas de prevención y atención a cualquier situación de este orden.

El Grupo Ad Hoc se instaló el 20 de mayo de 2020. Quedó conformado por integrantes del CEAS, de la RedMIFA y de la comunidad antropológica con trayectoria en la investigación y puesta en práctica de medidas en torno a la prevención, atención y sanción de la violencia de género. Participaron las doctoras Lina Rosa Berrio Palomo (CIESAS-Pacífico), Adriana Aguayo Ayala (UAM-Iztapalapa), Florencia Peña Saint Martin (ENAH), María Guadalupe Huacuz Elías (UAM-Xochimilco); las maestras Guadalupe Escamilla Hurtado (CIESAS-Ciudad de México) y Lizette Pérez Cárdenas (CEAS), junto con los doctores Manuel Buenrostro Alba (UAQRoo) y Mauricio List Reyes (CAS-BUAP). La coordinación estuvo a cargo de la doctora Martha Patricia Castañeda Salgado (CEIICH-UNAM). También se contó con la asesoría de la abogada feminista Andrea Medina Rosas.

El propósito central de quienes integramos el Grupo Ad Hoc fue alejarnos de las posturas punitivas para refrendar, en cambio, el potencial pedagógico que traería consigo la comunicación entre las

personas participantes en el congreso, en relación con las definiciones básicas provenientes de las elaboraciones teóricas feministas sobre violencia, violencia de género, violencia contra las mujeres y violencias estructurales, así como el énfasis en los esfuerzos en la prevención de cualquier forma de violencia. De tal forma, se fraguó una experiencia inédita hasta ese momento dentro de los congresos que se realizan en el marco de las ciencias antropológicas en el nivel nacional. Nuestra aspiración fue marcar un precedente que pueda retomarse con regularidad en ocasiones futuras, hasta que ya no sea necesario implementar medidas de prevención y la violencia de género haya sido erradicada de los ámbitos académicos.

Como parte de este esfuerzo pedagógico, el Grupo Ad Hoc se ocupó de dos tareas centrales: la primera, establecer las bases para el acompañamiento de las posibles denuncias antes y durante el congreso, las cuales comprendieron, además de lo antes mencionado, la contratación de una especialista, Elizabeth García Cervantes, que pudiera atender dudas y quejas en materia de violencia de género, el establecimiento de un correo electrónico y una dirección de WhatsApp para tal efecto, así como la asesoría legal por parte de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana.

La segunda tarea fue impulsar el diálogo académico sobre el tema dentro del propio congreso, para lo cual se organizaron cuatro simposios: *1*) Violencias en la Academia. Blancos y estrategias; *2*) Violencias de género en contra de las alumnas en la academia mexicana. El problema y sus respuestas; *3*) Protocolos de prevención y atención de casos de violencia de género y experiencias de aplicación, y *4*) Rutas de atención a denuncias de violencia de género.

Los trabajos que se reúnen en este libro derivan de los tres primeros simposios. Si bien no se logró la compilación de todas las participaciones, las que ofrecemos al público son lo suficientemente elocuentes para dar un panorama de la magnitud del problema que enfrentan la academia y las instituciones de educación superior en cuanto a la violencia de género que surge y se reproduce en su interior. Las aportaciones de las autoras y autores que aquí participan reflejan distintas formas de aproximación desde sus respectivas disciplinas y áreas de investigación, útiles tanto para comprender la complejidad

del problema como para imaginar y poner en práctica múltiples vías de solución que involucren a las colectividades que la padecen. Implica así, la constatación de que se trata de un problema social grave, que en México se ha agudizado en estrecha relación con las distintas manifestaciones de violencia estructural.

Una aproximación multi e interdisciplinaria de la violencia es indispensable, así como la intervención e incidencia social que se busca propiciar a partir de la confluencia de conocimientos heterogéneos y de prácticas de investigación multimetódicas. En otras palabras, se busca la elaboración de propuestas de solución integrales. Cada uno de los capítulos que conforman esta obra abona a estos propósitos, a la vez que permiten aquilatar que las perspectivas antropológicas son necesarias, pues actúan como eje y como parte de las contribuciones al pensamiento interdisciplinario contemporáneo en torno a las violencias.

El libro comprende una introducción y está organizado en dos secciones. La primera se titula "Una mirada íntima a las violencias en las universidades y sus efectos". Comprende cinco capítulos, a través de los cuales se establecen distintas entradas a la caracterización del problema.

A partir de una revisión analítica de estudios publicados sobre la violencia en las universidades, en el primer capítulo, "Violencias en las instituciones de educación superior: reflexiones a partir de los trabajos presentados y publicados en tres congresos mexicanos", Florencia Peña Saint Martin y Scherezada López Marroquín ofrecen un acercamiento al complejo entramado institucional en el que tienen lugar el acoso y el hostigamiento sexual, principalmente contra las jóvenes estudiantes universitarias. Entramado en el que las formas de organización jerárquicas, productivistas, neoliberales y punitivistas han desembocado en el ejercicio de múltiples formas de violencia que se viven como parte de la cotidianidad en los espacios universitarios. El resultado es un conjunto de "violencias combinadas" que se hacen más graves y de difícil discernimiento por su denuncia, reconocimiento y subsecuente atención, sanción y erradicación. Entre las conclusiones, se afirma que se requiere ampliar la investigación para conocer el fenómeno con mayor profundidad, en particular en lo que refiere

a quienes perpetran la violencia, de cara a diseñar acciones preventivas más eficaces.

El segundo capítulo, "Múltiples violencias en las universidades en San Cristóbal de las Casas, Chiapas", escrito por Marisa G. Ruiz Trejo, ofrece un panorama de la situación de violencia contra mujeres en distintas universidades de la localidad mencionada en el título, así como de las movilizaciones y acciones emprendidas por parte de mujeres universitarias para revertir el estado de cosas, cobijadas muchas de ellas por la Red de Posgrados de San Cristóbal. De particular relevancia es la vinculación que la autora establece entre violencia de género y racismo, por una parte, así como los ambientes de hostilidad que afectan a mujeres indígenas y afrodescendientes, migrantes, lesbianas, personas trans y personas no binarias. Comparte los elementos centrales de un diagnóstico levantado por la Red de Posgrados; incorpora el caso de Mariana Sánchez Dávalos, estudiante asesinada mientras realizaba el servicio social, y hace un llamado a sostener la "revolución púrpura" como referente de las exigencias de justicia para las mujeres que han sido víctimas de violencia de género, dentro de las universidades y fuera de ellas.

En la misma ruta temática y regional, "Acoso y hostigamiento sexuales en contra de mujeres universitarias del sureste mexicano: más allá de las aulas", tercer capítulo de la primera sección de este libro, alerta sobre las múltiples situaciones violentas que enfrentan las universitarias en actividades escolares y profesionales extramuros. La autora, Angélica Aremy Evangelista García, y el autor Erick Ricardo Martínez Jiménez, exponen resultados de una investigación a cabo en tres universidades interculturales de Chiapas, Tabasco y Quintana Roo, con metodología cualitativa, los cuales permiten conocer distintas experiencias de violencia de género y comunitaria de la propia voz de las mujeres afectadas. Muestran el carácter estructural, sistemático, reiterativo y constante de las agresiones que viven las universitarias entrevistadas, así como las estrategias que ellas han generado para enfrentarlas.

"Violencia falocéntrica en las universidades: más allá de los usos y costumbres", de María Guadalupe Huacuz Elías, cuarto capítulo, da un giro al ser producto de una introspección autoetnográfica que nos lleva de la mano, desde un pasado nada lejano en el que la vio-

lencia contra las mujeres en la universidad era innombrada, hasta innombrable, a un presente en el que las acciones de las universitarias feministas apuntan hacia una profunda transformación de las instituciones de educación superior. En ese recorrido emergen los distintos emplazamientos conceptuales, las (in)acciones institucionales y la necesaria organización entre mujeres que se autoconstituyen en demandantes creativas de justicia y reparación dentro de los ámbitos universitarios.

Cierra esta primera sección el capítulo "Violencia psicológica y silencio en la experiencia de estudiantes: reflexiones desde la mirada de un docente", en el cual Juan Guillermo Figueroa comparte su experiencia en El Colegio de México como docente que ha acompañado a estudiantes de esa institución en su búsqueda de respuestas, dentro de un ámbito carente de organización estudiantil que les permita posicionarse como agentes frente a la actitud paternalista y jerárquica de las autoridades. A partir de los diálogos con estudiantes y con colegas, en el cierre de su capítulo el autor recupera algunas buenas prácticas que podrían conducir a conformar una "academia libre de violencia", acompañadas de planteamientos centrales en torno a la importancia de ahondar en la investigación sobre la relación entre violencia psicológica y silencio en los espacios académicos.

La segunda sección se titula "Protocolos de atención y propuestas para erradicar las violencias". Como su nombre lo indica, los cuatro capítulos que la conforman apuntan al análisis de distintas iniciativas que han tenido como objetivo dar respuestas, que si bien a menudo son tibias o insuficientes, marcan el inicio de un compromiso por impulsar formas distintas de relacionamiento y sociabilidad al interior de nuestras entidades académicas.

El capítulo que abre la sección, "El papel de políticas deficientes de protección de universidades estatales ante la incidencia del acoso laboral y dolores de cabeza en profesores-investigadores miembros del Sistema Nacional de Investigadores", escrito por Veronika Sieglin y Christian Morales Sieglin, nos aproxima a las brechas de desigualdad que los programas de valoración del trabajo académico por rendimiento abrieron en décadas pasadas, mismas que se han ampliado en los años recientes. Estos programas se han visto acompañados de

modalidades de acoso laboral, por parte de las autoridades institucionales, que afectan a quienes participan en el SNI. La autora y el autor caracterizan al acoso laboral como una forma de "gerencia ruda" que acarrea importantes problemas en las relaciones sociales, así como consecuencias en la salud de las investigadoras e investigadores que no suelen ser asociadas con abuso de poder. De ahí su llamado a revisar las políticas institucionales de protección al personal académico, lo que necesariamente va de la mano con procesos de democratización de las universidades y con el cierre de brechas entre ese personal y la administración universitaria.

Por su parte, Brian Martin en "Contrarrestando el fraude, la nulificación y la explotación en las instituciones académicas", se pregunta qué hacer ante distintas manifestaciones de abuso en las prácticas académicas, habida cuenta de que los canales oficiales no son aptos, están burocratizados y se centran en los trámites más que en las respuestas que podrían eliminar la conducta antiética. A partir de tres casos ficticios plantea escenarios posibles para, finalmente, hacer un conjunto de propuestas que involucran tanto a las personas afectadas como a quienes agreden y a las autoridades, de cara a transformar los mecanismos subjetivos, culturales e institucionales que permiten que las más distintas formas de abuso se sigan cometiendo en el interior de los espacios académicos.

El octavo capítulo, "Cuerpo, género y sexualidad en el estudio de la violencia en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla", de Mauricio List Reyes, nos vuelve a colocar en escenarios en los que la condición sexo-genérica es el referente principal para el ejercicio de distintas formas de violencia, mismas que no son ajenas a las condiciones de criminalidad e impunidad que prevalecen en la sociedad local y nacional. El eje del análisis lo constituyen las prácticas corporales de la violencia, cargadas de misoginia y homofobia, las cuales se identificaron a través de una investigación centrada en el estudiantado de la BUAP y fueron contrastadas con las acciones emprendidas por la institución para atender la violencia de género e impulsar políticas de igualdad.

Cierra esta obra el capítulo "Las violencias en el ámbito universitario y los mecanismos para su prevención y atención: reflexiones des-

de la experiencia de la UAM-Iztapalapa", de Adriana Aguayo Ayala. En él, la autora describe el proceso de elaboración del Protocolo para la Prevención y la Atención a la Violencia de Género en la UAM-Iztapalapa, así como la creación de las instancias especializadas que deben llevar a la práctica los mecanismos que este documento prescribe. Con base en entrevistas realizadas a destacadas protagonistas de este proceso, acompañadas de la correspondiente revisión documental, se presentan reflexiones sobre los alcances y limitaciones que se pueden reconocer hasta el momento, con lo cual se convierten en un parámetro para futuras valoraciones en relación con la institucionalización de la perspectiva de género en dicha universidad, así como de la eficacia de los mecanismos de prevención y atención implementados.

En conjunto, los nueve capítulos se acercan de forma particular a dimensiones específicas de las distintas manifestaciones de violencia de género que se viven en las universidades, las cuales se vinculan con otras derivadas de diversos ordenamientos de la cultura institucional, como las violencias de orden laboral, académico y político. A la vez, cada uno se centra en distintos acercamientos conceptuales, así como en las especificidades de la violencia que se ejerce contra las mujeres por razones de género y la que afecta a otros sujetos individuales y colectivos debido a la imbricación de distintos órdenes de opresión. Destaca también la variedad de ejercicios metodológicos que se han implementado para generar información confiable, de calidad y de primera mano, cuyo objeto es documentar tanto casos como procesos de violencia en instituciones de educación superior. Así, aunque se trata de IES ubicadas en distintas entidades federativas de México, públicas o privadas, con sus propias orientaciones filosóficas, académicas y políticas, todas comparten la presencia constante y aún no resuelta de ese desafiante problema.

En este contexto, las y los autores señalan la relevancia que tienen los protocolos de atención a la violencia contra las mujeres en las instituciones de educación superior, aún cuando sean insuficientes o limitados ante la magnitud de las práctica atentatorias contra la dignidad, la seguridad e incluso la vida de quienes conforman las comunidades universitarias. Sobre todo, ponen en evidencia que son

los procesos organizativos de las mujeres universitarias los que están haciendo la diferencia entre un pasado de silencios y omisiones y un presente de demandas, exigencias y necesaria asunción de responsabilidad por parte de las autoridades universitarias, quienes deben dar respuestas a la altura de la gravedad del problema. En esta dirección, en varios capítulos se pone de manifiesto la relevancia que han tenido las propuestas feministas para nombrar las violencias, actuar en torno a ellas y proponer transformaciones decisivas dentro de las estructuras, los procedimientos y, en general, las relaciones entre los sujetos sexo-genéricos cuyas vidas transcurren en las universidades.

Confiamos en que esta obra se sume a los numerosos esfuerzos de colegas que, a lo largo y ancho de la República mexicana, se han comprometido con el fortalecimiento del trabajo de investigación, docencia y divulgación que visibiliza el problema de las violencias, en su amplia extensión, en ámbitos institucionales en los que deberían prevalecer la equidad, la justicia, la no discriminación y el buen trato. Este libro, aunque centra su atención en las formas de violencia que afectan a las mujeres, también se ocupa de aquellas que se ciernen sobre otros sujetos cuya condición sexo-genérica les coloca en situaciones de subordinación y vulnerabilidad frente a los ejercicios de violencia misóginos, lesbófobos y homófobos. Sumamos este esfuerzo al de todas las personas implicadas en convertir el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia en una realidad cotidiana, evidente y palpable para todas en su inconmensurable heterogeneidad. En particular, ofrecemos esta obra a quienes aspiramos a convertir a las universidades, las instituciones de educación superior y los centros e institutos de investigación en espacios libres de cualquier forma de violencia para todas las personas que las habitamos.

Introducción

Martha Patricia Castañeda Salgado*

Este libro versa sobre un problema social de inminente atención en nuestros días: las distintas formas de violencia que se ejercen en las universidades, instituciones de educación superior y centros/institutos de investigación radicados en la República mexicana, con énfasis en la que afecta de forma directa a las mujeres. Enunciada en singular, la violencia alude a todo acto que atente contra los derechos, integridad, dignidad de cualquier persona o colectividad. Sin embargo, el amplio espectro que cubren sus manifestaciones ha hecho indispensable que debamos hablar de violencias para enfatizar las derivaciones propiciadas por la articulación entre la violencia por razones de género, la violencia institucional y la violencia estructural. Estas violencias adquieren especificidades de acuerdo con los sujetos individuales y colectivos que la ejercen y sobre quienes se ejercen, marcados por distintos vectores de dominación y por condiciones o circunstancias de vida particulares (Castañeda, 2012;2022).

Entre esas múltiples manifestaciones, la violencia contra las mujeres por razones de género ocupa un lugar central, pues se relaciona de manera cada vez más clara y alarmante con el resto de violencias, en particular con las de orden estructural. En esta violencia resulta determinante la vinculación expresa de la opresión de género con un conjunto de opresiones derivadas de las condiciones de clase, étnicas, sexuales y de procesos de racialización, lo que en conjunto configura los abigarrados tejidos sociales en los que se ubican las mujeres en su

* Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

vasta heterogeneidad, diferencia, diversidad y desigualdad. La imbricación de estas formas de opresión adquiere un cariz propio entre las mujeres universitarias, colocadas en su mayoría en posiciones de desigualdad y subordinación dentro de la jerarquía institucional, política y académica de la universidad, en tanto espacio de relaciones de poder y espacio mixto de inequidad (Lagarde, 2000).

Los espacios académicos —término con el que me referiré a la tríada enunciada en las primeras líneas de esta Introducción, es decir, universidades, instituciones de educación superior y centros e institutos de investigación— son crisoles de todas las desigualdades que caracterizan a las sociedades a las que pertenecen: las de género, que colocan a las mujeres en posiciones de profunda desventaja en sus relaciones con los hombres, también forman parte de los procesos de sociabilidad que tienen lugar en el interior de dichos espacios. Las posiciones y situaciones derivadas de ello conforman el contexto en el que los distintos tipos y modalidades de violencia de género que se ejercen contra las mujeres —acordes con las definiciones contenidas en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia que rige en México desde 2007— coexisten con otras manifestaciones que, dada su relevancia y tendencias crecientes, han dado pie a modificaciones en dicha ley, como es el caso de la violencia política y la ciberviolencia. Por otra parte, estas acepciones institucionales coexisten con las concepciones culturales sobre la violencia que se ejerce entre hombres y mujeres, entre hombres y entre mujeres, las cuales remiten a prácticas cotidianas toleradas, la mayoría de veces invisibilizadas, que reciben denominaciones propias por parte de los grupos y colectividades particulares que las llevan a cabo.

La violencia contra las mujeres por razones de género ha sido motivo de investigación y análisis entre especialistas de las más diversas disciplinas, ocupa un lugar privilegiado en el derecho, la psicología, el trabajo social, las ciencias de la salud y, por supuesto, la antropología. En sus distintas especialidades, la antropología ha tratado de dilucidar qué significa la violencia como hecho humano, como elaboración cultural (Jimeno, 2019; Rosemberg, 2019; Das, 2012); en particular, la vertiente feminista ha intentado explicar las razones por las cuales la violencia en contra de las mujeres se ha expresado con tanta

regularidad a lo largo de la historia de la humanidad. Una aproximación importante es la que señala que la violencia no debe considerarse como un "universal de la cultura", pues con ello se la naturaliza y se esencializa, es decir, se la convierte en un elemento inherente a la "naturaleza humana", con lo cual se pierde cualquier oportunidad de erradicarla. Frente a ella, importantes antropólogas feministas latinoamericanas (Segato, 2003; Lagarde, 2013; Huacuz, 2009) han señalado que se trata de una relación social con carácter histórico, que no se ha presentado siempre ni de la misma manera en todas las culturas hasta hoy conocidas y que, en consecuencia, no tiene por qué mantenerse y reproducirse como una práctica social constante.

Este tipo de reflexión ha permitido ubicar puntos clave en la historia de las sociedades y culturas concretas en las cuales la violencia contra las mujeres se agudiza, se normaliza, se normativiza, se impone, pero también en las que se cuestiona, se le ofrece resistencia, se hacen esfuerzos por desmantelarla y se plantea su erradicación como un proceso necesario para mantener la vida, en particular la vida humana.

Si es cierto que la violencia mata, aniquila, es evidente que la violencia de género hace lo propio con las mujeres y, en su debida dimensión, con los sujetos feminizados. La violencia de género se ejerce también entre hombres pero no es equivalente a la que se utiliza contra las mujeres. La violencia sexual es un claro ejemplo de ello, como también lo es la violencia feminicida. Ambas amalgaman el cuerpo, el sexo y la sexualidad de las mujeres a través de procesos de objetivización que conducen a una negación de su humanidad, a borrarlas como sujetos sociales, a llevar su ser-para-otros (como caracterizó Franca Basaglia —1986— la condición femenina) a su expresión más extrema para exterminar a esos otros a través de ellas mismas. Una de las facetas más amargas de estas formulaciones la expresan las mujeres que han vivido violación sexual y que se refieren a sí mismas como "muertas en vida", categoría con la que se autodenominan algunas sobrevivientes de esa violencia, como ocurrió con las mujeres mayas que testimoniaron en el juicio del caso Sepur Zarco, en Guatemala (Velásquez, s/f).

Lo anterior nos permite afirmar que la violencia contra las mujeres por razón de género es un hecho de la cultura, no un universal; así,

lleva consigo la elaboración de lenguaje, el establecimiento de una dialéctica regida tanto por la normalización como por la normativización; involucra la materialización de una ideología de desechabilidad de los seres humanos considerados prescindibles, en particular de las mujeres, y el respaldo ideológico en mitos y creencias religiosas basados en la violencia como acto de justicia divina o como castigo que se impone a quienes transgreden las normas y los tabús (AA.VV., 2019).

Pero la violencia contra las mujeres también es un acto político; es la ratificación cotidiana de que la subordinación de las mujeres debe preservarse a toda costa, en todos los espacios y en todo momento. Si la definición de género alude tanto a concepciones culturales como al ejercicio del poder y a un ordenamiento estructural, la violencia actúa como uno de los elementos que sintetiza y materializa la distribución desigual del poder entre mujeres y hombres, dotando a éstos de los poderes de dominio necesarios para imponer un orden, incluso sobre aquellas mujeres que, en apariencia, comparten con ellos sus posiciones y mundos de vida.

Destacadas antropólogas feministas nos han dotado con herramientas conceptuales, analíticas y políticas para desmantelar la violencia que se ejerce en contra de las mujeres, a la vez que nos han enseñado a romper con los círculos de victimización para conocerlas y reconocerlas en sus denodados esfuerzos por continuar vivas y con vida. La lista es larga, pero en el ámbito mexicano y latinoamericano no puedo dejar de mencionar a autoras como Marcela Lagarde, Rita Laura Segato, Irma Alicia Velázquez, Yolanda Aguilar, Mercedes Olivera, Rosalva Aída Hernández, Monserrat Sagot, entre muchas otras, a quienes se suman las propias autoras de este libro, en particular María Guadalupe Huacuz Elías. Cada una de ellas ha llevado a cabo pormenorizados trabajos de campo, ha acompañado a mujeres en sus procesos de exigencia de justicia, ha realizado peritajes antropológicos o, como en el caso de Marcela Lagarde, impulsado acciones legislativas que han sido determinantes para millones de mujeres. Además, han inspirado y guiado a estudiantes y colegas para multiplicar los trabajos de tesis, las investigaciones y las publicaciones que tratan todas las formas de violencia que se ciernen en contra de las mujeres para dejar testimonio de ellas.

En la actualidad, la línea de investigación sobre este tópico en las universidades y espacios académicos tiene nuevas protagonistas: a las docentes e investigadoras que iniciaron las indagaciones y las denuncias se han sumado las estudiantes universitarias con nuevos bríos. Ellas se han convertido en protagonistas de las demandas de justicia al interior de estos espacios porque son quienes tienen las condiciones de mayor vulnerabilidad y desventaja frente a las prácticas violentas ejercidas por hombres, en su mayoría. Esto las ha convertido en portadoras de un privilegio epistémico (diría Sandra Harding, 1996) que las coloca como demandantes, interlocutoras, activistas y que, a la vez, las ha convertido en analistas y autoras de nuevos textos, escritos en los cuerpos, en las paredes, en las pantallas de computadoras, tablets y teléfonos inteligentes, sin olvidar los registros habituales en papel y aquellos que las mujeres han utilizado por siglos para dar a conocer sus pensamientos: los bordados.

Estas nuevas protagonistas de la teoría la pueblan con categorías, con conceptos propios, con formulaciones que en los grafitis dejan la huella pública de lo que están demandando en los consejos universitarios o de área y en cualquier otra instancia de toma de decisiones en las que ellas ocupan por propia voluntad posiciones que les habían sido negadas o conculcadas hasta hace poco (Cerva, 2020; Medina, 2020a y b). Siguen los pasos de las profesoras y académicas que iniciaron el largo camino de la oposición a las violencias en las universidades desde la década de 1960 y el de las trabajadoras administrativas que empezaron a denunciar el acoso laboral y el hostigamiento sexual. Ahora, las universitarias que pertenecen a estos grupos académico-laborales presionan también a las mujeres que ocupan puestos directivos para que actúen de manera consecuente con sus demandas de género.

El incremento de las violencias en contra de las mujeres dentro de los espacios académicos se entreteje con las que viven en ellos integrantes de las colectividades de la diversidad y disidencia sexual, con las que experimentan los grupos indígenas o afrodescendientes, o bien, las que sufren grupos marginados o de minorías religiosas. Pero esta enumeración y su correspondiente constatación no debe impedirnos ver que hay mutuas correspondencias entre todas esas

condiciones; es decir, que las mujeres en esos grupos "otros" sintetizan las condiciones de opresión de estos mismos grupos con su propia opresión de género. Esta conjunción es indispensable para entender la afirmación según la cual la erradicación de la violencia contra las mujeres supone necesariamente la erradicación de toda forma de violencia, entre seres humanos y contra el entorno.

Una última apreciación debe mencionarse antes de dar paso a la lectura de los capítulos que conforman este libro. Así como las movilizaciones para erradicar la violencia contra las mujeres por razones de género han obligado a las autoridades educativas mexicanas a tomar decisiones orientadas a cumplir con el mandato de ley de implementar acciones que prevengan, atiendan, sancionen y erradiquen la violencia, en particular a raíz de la promulgación de la Ley General de Educación Superior (publicada en 2021), el mundo académico también está dando un vuelco para incorporar programas de formación en género en todos los niveles educativos, impulsar investigaciones y aceptar nuevas metodologías sensibles a la problemática y, sobre todo, para reconocer las distintas formas de violencia epistémica que afectan a las mujeres como científicas, académicas, intelectuales y autoras. Como bien se señala en esta obra, numerosas universidades han emprendido ese camino sin retorno para transformarse a sí mismas, lo que les permitirá dejar de ser un reflejo de la sociedad patriarcal y convertirse en espacios de referencia para que la sociedad vea en la vida libre de violencia una construcción colectiva de presente y futuro.

Bibliografía

AA.VV. (2019), *La guerra más larga de la historia. 4000 años de violencia contra las mujeres*, Titivillus (Editor digital).

Basaglia, Franca (1986), *Una voz: reflexiones sobre la mujer*, Puebla, Universidad Autónoma de Puebla.

Castañeda Salgado, Martha Patricia (2012), "Epistemología feminista y estudios sobre violencia de género: apuntes para una reflexión", en Patricia Ravelo Blancas y Héctor Domínguez Ruvalcaba (coords.),

Diálogos interdisciplinarios sobre violencia sexual, México, Ediciones EON-FONCA, pp. 29-45.

Castañeda Salgado, Martha Patricia (2022), "Violencia de género contra las mujeres y las niñas en América Latina: avances y desafíos pendientes en la Agenda de Beijing", en *Informe Avances y Desafíos Pendientes de la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing en el contexto de la recuperación de la crisis por Covid-19*, Clacso-OXFAM-ONU-Mujeres para las Américas y el Caribe, pp. 82-112.

Cerva, Daniela (2020), "Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres", en *Revista de la Educación Superior*, vol. 49, núm. 194, pp. 137-157.

Das, Veena (2012), *Violencia, cuerpo y lenguaje*, México, Fondo de Cultura Económica.

Jimeno, Myriam (2019), *Cultura y violencia: hacia una ética social del reconocimiento*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Harding, Sandra (1996), *Ciencia y feminismo*, Madrid, Morata.

Huacuz Elías, María Guadalupe (2009), *¿Violencia de género o violencia falocéntrica? Variaciones sobre un sistema complejo*, México, INAH.

Lagarde, Marcela (2000), "Universidad y democracia genérica. Claves de género para una gran alternativa", en Daniel Cazés *et al.* (coords.), *Encuentro de especialistas en educación superior. Tomo I. Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización*, México, CEIICH-UNAM, pp. 145-149.

Lagarde y de los Ríos, Marcela (2013), "La violencia contra las mujeres", en Capitolina Díaz Martínez y Sandra Dema Moreno (eds.), *Sociología y género*, Madrid, Tecnos, pp. 325-352.

Medina Ramírez, Brenda Marisol (2020a), "La universidad de la violencia. Feminismo en la UNAM", en *Revista Consideraciones*, 13 de febrero, disponible en <https://revistaconsideraciones.com/2020/02/13/la-universidad-de-la-violencia-feminismo-en-la-unam/>.

Medina Ramírez, Brenda Marisol (2020b), "Mujeres y feminismo en el movimiento estudiantil", en *Revista Común*, 9 marzo, disponi-

ble en <https://revistacomun.com/blog/mujeres-y-feminismo-en-el-movimiento-estudiantil/>.

Rosemberg, Florence (2019), "La etnografía en tiempos de violencia", en *Cuicuilco. Revista de Ciencias Antropológicas*, núm. 76, septiembre-diciembre, pp. 153-174.

Segato, Rita Laura (2003), *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Velásquez Nimatuj, Irma Alicia (s/f), *La justicia nunca estuvo de nuestro lado. Peritaje cultural sobre conflicto armado y violencia sexual en el caso Sepur Zarco, Guatemala*, Bilbao, Universidad del País Vasco/HEGOA.

Sección I

Una mirada íntima a las violencias en las universidades y sus efectos

Violencias en las instituciones de educación superior: reflexiones a partir de los trabajos presentados y publicados en tres congresos mexicanos

Florencia Peña Saint Martin*
Scherezada López Marroquín*

Introducción

Este capítulo enfatiza la necesidad de hacer visible las violencias presentes en las instituciones de educación superior (IES), más allá del acoso sexual y el hostigamiento sexual. Inicia mostrando que, si bien estas dos violencias se han asumido y se han tomado medidas para afrontarlas, al centrarse en castigar a los perpetradores (mayoritariamente hombres) una vez que los hechos han sido cometidos y formalmente denunciados, en lugar de promover su prevención a partir de un cambio en las subjetividades masculinas y femeninas, el impacto en su erradicación ha sido limitado. Avanza también sobre la relación entre el contexto histórico social neoliberal y su efecto en la dinámica de las IES, pues la meritocracia, el individualismo y la competencia han enrarecido las culturas organizacionales, a diferencia de las perspectivas que ponen el acento en los riesgos psicosociales presentes en cada organización (Moreno, 2011). Para dar cuenta de estas otras violencias presentes en las IES se sistematizan los aportes de las ponencias presentadas y publicadas como capítulos de libro, producto de tres congresos mexicanos sobre "*Mobbing* y otras formas de violencias en instituciones", realizados en los años 2014, 2016 y 2018.[1]

* Escuela Nacional de Antropología e Historia, Posgrado en Antropología Física.
[1] Véase <https://mobbing2015.wordpress.com>, consultado el 20 de mayo de 2021; <https://iicongesomexicanomobbing.wordpress.com/>, consultado el 20 de mayo de

Como consecuencia de la visibilidad de las violencias que se perpetran en contra de las mujeres, ahora existe gran presión por parte de las mismas jóvenes (dianas frecuentes y tradicionales de este tipo de agresiones, aunque no las únicas) para que se implementen políticas y estrategias que den cuenta de ésta; las jóvenes ya no están dispuestas a tolerarlas impunemente (Evangelista, 2021). Sin duda, en su visibilidad también ha influido el número de feminicidios[2] sucedidos en el país desde las dos últimas décadas del siglo pasado,[3] de los cuales incluso alumnas de educación superior han sido víctimas. También ocurrieron asesinatos de mujeres dentro de las instalaciones universitarias,[4] lo que motivó que sus comunidades reaccionaran para enfrentar un problema que ya no podía negarse y también las involucraba.

Como consecuencia, las IES han dado respuesta a la necesidad de proteger a sus alumnas de estas violencias, y en gran parte se han visto forzadas por las demandas de las mismas estudiantes. En 2016 sólo cuatro instituciones contaban con protocolos (Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Veracruzana y Universidad de Quintana Roo), en dos había anteproyectos (Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma de Guanajuato) y en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México dos profesoras del Plantel San Lorenzo Tezonco habían elaborado un procedimiento informal, precisamente después del feminicidio de una de sus alumnas, acaecido el 11 de mayo de 2013,

2021 y <https://www.ecosur.mx/event/iii-congreso-mexicano-sobre-mobbing-y-otras-formas-de-violencia-en-instituciones/>, consultado el 20 de mayo de 2021.

[2] Es decir, el asesinato intencional de mujeres por el sólo hecho de ser mujeres.

[3] "Durante este lapso de enero a junio del 2020 el SESNP reportó un total de 1 972 homicidios, de los cuales 1 448 son presuntas víctimas de homicidio doloso y 479 de feminicidio" (A. K. García, 2021). En México, en 2015 hubo 412 presuntos feminicidios, para 2020 esta cifra se había duplicado, ese año se registraron 948; 2021 cerró con 977 casos (CNN Español, 2022).

[4] Por ejemplo, Lesvy Osorio cumplía con las dos condiciones, era alumna del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y fue ahorcada con el cable de una caseta telefónica por su novio en el campus de Ciudad Universitaria de la misma institución (Redacción *Animal Político*, 2019).

y que causó gran conmoción interna.[5] En ese año ninguna universidad privada tenía instrumentos y mecanismos específicos, aunque algunas en sus reglamentos consignaban a las agresiones sexuales como inadecuadas.

En la actualidad prácticamente todas las IES públicas y privadas han creado instancias, instrumentos, protocolos y procedimientos de actuación en contra del hostigamiento sexual y del acoso sexual;[6] la existencia y puesta en marcha de estos protocolos y la creación de unidades especializadas, consejerías, etcétera, ha demostrado que son indispensables pero no suficientes para erradicar estas violencias en las IES, por lo que el debate y las acciones continúan.[7] Desde nuestro punto de vista, el énfasis debe ser puesto en la prevención, sobre todo en el cambio de las subjetividades masculinas —pero también las femeninas—, lo cual mayoritariamente ha sido dejado de lado. Hasta ahora las acciones propuestas se limitan a castigar los hechos una vez que han sucedido, asumiendo, en general, a los hombres como los perpetradores y a las mujeres como las víctimas.

Esta insuficiencia de las medidas implementadas en las IES para solventar esta problemática ha tenido como corolario que las alumnas continúen presionando para que se atienda; últimamente se ha recurrido a formas de protesta informal como *hashtags* en redes sociales, tendederos físicos y virtuales, marchas, toma de planteles, etcétera,[8] algunas veces haciendo uso de violencias en la toma de instalaciones

[5] La Universidad Autónoma de la Ciudad de México en su página electrónica tiene una sección denominada “Por Ellas” en la que da cuenta de los cuatro feminicidios perpetrados en contra de sus estudiantes (<https://www.uacm.edu.mx/sitios/por_ellas>, 16 de abril de 2021).

[6] La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (<http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/lgamvv.pdf>, 15 de agosto de 2021) distingue entre acoso y hostigamiento, sucediendo el primero entre pares y el segundo cuando implica relaciones de poder jerárquico.

[7] Por ejemplo, el quinto “Encuentro de discusión y análisis sobre estrategias de intervención a la violencia por motivos de género en las instituciones de educación superior”, celebrado el 6 y 7 de septiembre de 2021, organizado por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, realizado en forma virtual.

[8] En marzo de 2019 se creó en Twitter la página #MeTooAcademicosMX que “busca visibilizar a presuntos agresores y acosadores (también mujeres) dentro de la academia. Manda un mensaje y haremos tu denuncia anónima”.

y en las marchas de protesta (Castellanos, 2020). Al mismo tiempo han proliferado las investigaciones nacionales e internacionales sobre el tema. Evangelista (2021), entre otras autoras, ha hecho un recuento de ellas demostrando que, a pesar de los esfuerzos emprendidos, las violencias en contra de las mujeres continúan como un hecho cotidiano con múltiples facetas de expresión en los ámbitos universitarios, y también fuera de ellos, teniendo como blanco a sus alumnas, cuestión que hasta ahora ha sido poco abordada.

En reflexiones recientes en torno al acoso sexual se ha desatado una polémica dentro del mismo feminismo. Marta Lamas (2018), con el libro *Acoso. Denuncia legítima o victimización,* contribuye a ella, exaltando lo que denomina *hipersensibilización* en las universidades estadounidenses, con innegable impacto en las mexicanas. Realiza una crítica a lo que ella califica de “victimismo”, señalando el riesgo de las denuncias falsas; ello en contraste con otras posturas feministas que desde el “yo sí te creo” luchan porque nunca se ponga en duda la palabra de las mujeres que denuncian ser víctimas. Desde la perspectiva de Lamas, las personas señaladas como acosadoras sexuales —generalmente hombres— no son tratadas por las universidades con el debido proceso porque se da por sentada su culpabilidad, esto puede deberse a la presión y a la sensibilización que el movimiento ha logrado en las autoridades escolares. Como ya fue señalado, la posición de la autora causa polémica en el interior del feminismo, el cual opta, de forma predominante, por creer irrestrictamente y apoyar las denuncias de las mujeres. Los *hashtags* #YoSiTeCreo, #MeTooAcade micosMx,[9] constituyen algunos ejemplos.

Silvana Tapia Tapia 💚⚒💪🏾@silvilunazul·19h Impresionante.
Todas tenemos historias de acoso en la universidad.
#MeTooAcademicosMx #YoSiTeCreo

[9] Véase *supra* nota 1.

El impulso que ha tenido el movimiento feminista en las IES de México ha impactado en la elaboración de protocolos de actuación enfocados sobre todo en el acoso sexual y el hostigamiento sexual. Incluso la misma Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha respondido a esta demanda con la creación de la Red Nacional de Educación Superior. Caminos para la Igualdad de Género (Renies Igualdad). Recientemente ha publicado un *Modelo para la atención de la violencia de género en las Instituciones de Educación Superior*.[10] Sin descuidar el prevenir, atender y sancionar la violencia de género y/o la perpetrada en contra de las mujeres, no debemos olvidar que ésta no es la única violencia presente en los espacios académicos, por lo que también resulta necesario y urgente reconocer y trabajar las otras violencias que son prevalentes dentro de estas instituciones.

Para hacer visibles estas otras violencias, hasta ahora "normalizadas" e incluso insertas de manera subrepticia en la puesta en marcha de los procedimientos administrativos formales, deben ser atendidas por IES. Para contribuir a sacarlas de las sombras, en este texto se describen y analizan las que fueron reportadas en las ponencias de los tres congresos mexicanos sobre "*Mobbing* y otras formas de violencia en instituciones que se han realizado,[11] y que luego fueron redactadas como capítulos de libro (Evangelista, Peña y Mena, 2021; García, Peña y Santos, 2019; Peña y Fernández, 2017). Cuando es posible se recuperan las estrategias utilizadas por las y los perpetradores, así como sus blancos.

[10] <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/210202094920ModeloDeProtocolo.pdf>, 15 de diciembre de 2021.

[11] "I Congreso mexicano sobre *Mobbing* y otras formas de violencia en instituciones", 9 al 11 de julio, Rectoría General, Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, 2015, <https://mobbing2015.wordpress.com>; "II Congreso mexicano sobre *Mobbing* y otras formas de violencia en instituciones", 28 al 30 de noviembre, Universidad Autónoma del Estado de México, 2017, <https://iicon gesomexicanomobbing.wordpress.com/>; "III Congreso mexicano sobre *Mobbing* y otras formas de violencia en instituciones", 12 al 14 de noviembre, El Colegio de la Frontera Sur, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, 2019, <https://www.ecosur.mx/event/iii-congreso-mexicano-sobre-mobbing-y-otras-formas-de-violencia-en-insti tuciones/>.

Más allá del acoso sexual y del hostigamiento sexual

Ciertamente, en el último quinquenio se han comenzado a denunciar, investigar y documentar otras violencias que se perpetran en las IES, incluso en instituciones prestigiadas como El Colegio de México (Colmex),[12] y en algunas privadas como el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM),[13] donde la comunidad estudiantil ha protestado porque la meritocracia neoliberal que promueve y exige "excelencia académica" no se diferencia claramente del psicoterror que ejerce el *corpus* docente al exigirla, llegando al extremo de estar presuntamente detrás de suicidios.[14]

Aun así, por lo menos en México, hay una ausencia de reconocimiento, protocolos e investigaciones sobre estas otras violencias. No obstante, como lo demuestran los capítulos aquí retomados, se han dado pasos para hacerlas visibles y, sobre todo, atenderlas. Sin que éste sea el espacio para discutirlo en profundidad, el género también interviene como variable en estas otras formas de violencias, tanto en lo que respecta a quienes las perpetran como de quienes son blancos de ellas.

Las IES, las violencias y el contexto neoliberal

Para comprender mejor las violencias dentro de las IES es necesario retomar el contexto en el que están insertas, generalmente soslayado cuando se analizan. En cuanto a su organización intrínseca, están

[12] El 7 de junio de 2019, en la institución se llevó a cabo un foro intitulado "¿Violencia psicológica: en el Colmex también pasa?". Fue organizado por un grupo de alumnos y alumnas.
[13] Véase *supra* n. 1.
[14] Por ejemplo, en el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), prestigiada y onerosa universidad privada, se generó una intensa campaña en twitter como respuesta al suicidio de una alumna, ocurrido el 11 de diciembre de 2019, ocasionado por presuntas presiones académicas exageradas, lo que detonó la exposición de casos de abuso psicológico en contra de los/as alumnos/as en esa institución con el *hashtag* TT #ITAMDateCuenta, lo que obligó a la institución a pronunciarse e implementar estrategias de atemperamiento.

constituidas por estructuras fuertemente jerarquizadas; sus autoridades son nombradas, casi siempre, al margen de las comunidades que dirigirán y en no pocas ocasiones su imposición obedece a los intereses de autoridades y grupos políticos. Además son altamente burocráticas, endógamas y su organización interna reparte de manera desigual el poder, todo lo cual, en asociación con otras dimensiones, ocasiona que se generen intereses al margen de los objetivos institucionales.

Por otro lado, el neoliberalismo provocó y/o profundizó un contexto de violencia estructural, sutilmente creado por medio de políticas específicas; en este sentido, "una IES no responde solamente al propósito académico formativo, sino a las necesidades de un proyecto económico [y político] que, de alguna manera, se conectan con las formas de ejercicio de poder, [muchas veces] expresadas en violencias" (lector anónimo).[15] El neoliberalismo propuso que las IES se administraran como "empresas" que ofrecen servicios, cuya evaluación atendiera a su "rendimiento" (tasas de retención/deserción, trayectorias escolares de estudiantes en tiempo curricular/rezago, tasas de titulación y tiempo transcurrido para obtener los grados). También comenzó a enfatizarse el nivel académico y la productividad de su personal docente de tiempo completo que, al formar parte de este mismo proceso de evaluación (grado máximo, pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores [SNI], productividad en publicaciones en revistas prestigiosas "de alto impacto", número de estudiantes dirigidos —principalmente de posgrado—, posibilidad de crear y encabezar grupos de investigación), se ha transformado en una burocracia que debe llenar formatos para elaborar informes en varias plataformas, trabajar "a la carta" para cumplir con los requisitos solicitados, investigar temas que le permitan publicar rápido, etcétera.

Tanto las IES como su personal de tiempo completo son evaluados con indicadores cuantitativos decididos por un grupo de "notables" que con frecuencia pertenecen a las llamadas "ciencias duras". A la vez, durante el neoliberalismo estas instituciones han reducido

[15] Comentario realizado durante el dictamen de este texto.

su personal administrativo y “congelado” el ingreso de nuevo personal académico, con lo cual se intensificaron tanto las cargas de trabajo como el malestar generalizado. Por último, en todo el territorio nacional se mantiene a docentes de asignatura con bajos salarios, con prestaciones laborales insuficientes y contratos eventuales, es decir, en un trabajo precarizado. Todo ello constituye violencia estructural que, generando individualismo y competencia, y distribuyendo diferencialmente el poder, coadyuva a crear el contexto donde las violencias, como estrategias efectivas para nulificar a disidentes y competidores y allegarse de recursos para sí o sus grupos, pueden surgir con facilidad.

Con variantes, una universidad cuenta con personal directivo; profesorado de investigación de tiempo completo de base, así como de asignatura de base y de asignatura por contrato (eventuales); personal administrativo basificado, por contrato (eventuales); personal de servicios subrogados (limpieza, fotocopias, comedores, etcétera) y comerciantes informales mediante autoempleo; visitantes asiduos u ocasionales y, por supuesto, estudiantes de licenciatura y posgrado (la razón fundamental de su existencia). El personal docente y administrativo suele organizarse en asociaciones y sindicatos, mientras que el estudiantado en sociedades; esto crea un complejo entramado de relaciones matizadas y confrontadas por las luchas por poder y recursos.

Dentro de las IES se llevan a cabo tareas de docencia pero también de investigación científica y de investigación formativa (esenciales en los programas no profesionalizantes); se organizan y realizan prácticas de campo, de archivo y de laboratorio, apoyadas por una multitud de servicios administrativos y programas en línea. Para llevar a cabo sus tareas pueden seguir una amplia gama de modelos educativos, generalmente organizados a través de programas de licenciatura y posgrado adscritos a escuelas y facultades, pero también de investigaciones, realizadas en institutos o centros de investigación.

En estos centros se reproducen, asimismo, las estructuras jerarquizadas con los directores como responsables (sí, predominantemente del género masculino), apoyados por asistentes, personal administrativo y estudiantes, quienes participan también en actividades de

investigación formativa, usualmente lideradas por docentes de tiempo completo. Así, se construye una compleja red de posicionamientos individuales, relaciones interpersonales y cotidianas, entre autoridades, pares y demás miembros de la comunidad.

Algunas IES en México, sobre todo las ubicadas fuera de la capital, tienen vínculos extra universitarios con los gobernadores y, a través de ellos, incluso con partidos políticos. Esta situación complejiza mucho más su dinámica, por lo que, cómo es de esperarse, no es poco común que surjan conflictos y rivalidades, algunos de los cuales se resuelven a través de agresiones en el contexto universitario, más bien simbólicas y sutiles, haciendo un uso faccioso de reglamentos y normas (manejo administrativo faccioso o amañado, *sham dealing*) (Osborne, 2009) y utilizando la comunicación hostil y deshonesta como su "arma" principal. En efecto, la violencia directa suele estar sancionada en los reglamentos internos, en muchas ocasiones con castigos que incluyen la expulsión para estudiantes y el despido para el personal.

Por mucho tiempo las universidades fueron consideradas como espacios ideales de la sociedad, donde las contradicciones y las negatividades de "afuera" no existían; se concebían como templos del saber justos, inclusivos y tolerantes. A partir de la década de los noventa del siglo pasado, sin embargo, conforme se fue generalizando la identificación de violencias en el mundo del trabajo, se fue corroborando que éstas se perpetraban también en las IES.

Universidad y neoliberalismo

Aunque es imposible recuperar aquí los muchos impactos que la implantación del modelo neoliberal ha tenido sobre la dinámica de las universidades mexicanas, sí resulta indispensable enfatizar la intensa promoción de la meritocracia basada en competencia e individualismo (sociedad del rendimiento) (Han, 2012); una administración con criterios empresariales de rendición de cuentas, con indicadores de desempeño que involucran a la institución misma (mecanismos de admisión, tasas de deserción, retención, rezago, graduados en tiempo curricular, egresados que laboran dentro de la carrera que estudiaron,

etcétera), así como la productividad y el nivel de sus docentes (grados académicos, publicaciones en revistas indexadas, estudiantes que han obtenido el grado —principalmente de posgrado—, liderazgo de grupos de trabajo, docencia, gestión administrativa, etcétera) (Carrasco, 2021). La relación de estas políticas con el aumento de violencias en las IES como resultado del individualismo y la competencia constituye una hipótesis plausible y una tarea a la que aún hay mucho que abonar.

Desde nuestra perspectiva, la principal función social de las escuelas de cualquier nivel académico es la formación de su población, crear oportunidades futuras para quiénes —en función de su edad— aún no se han insertado en el mundo laboral. También debieran proporcionar herramientas para adquirir habilidades y conocimientos, y promover aptitudes que aporten al desarrollo de la sociedad. Asimismo, consideramos que colaboran en la adaptación de estudiantes a la cultura, apoyándoles en el proceso de desarrollo de identidades a través de la apropiación de normas sociales, costumbres, festividades, comportamiento y corrección en el nivel conductual, moldeándoles para su futuro ingreso al mundo del trabajo.

Retomando el objetivo de dar protección y oportunidades a la población estudiantil de las IES, resulta indispensable reconocer que el neoliberalismo en la educación superior no solamente profundizó las contradicciones existentes en estos espacios, sino que generó nuevas (Carrasco, 2021), las cuales pueden rastrearse en el ambiente nocivo que el individualismo y la competencia han generado en la academia. Entre otros impactos pueden mencionarse el que docentes de tiempo completo tengan como prioridad ingresar al SNI para obtener los estímulos económicos que éste otorga, aunado al prestigio que conlleva. Así, además de que la función docente se hace depender del objetivo de ingreso al SNI, se llegan a crear grupos que se enfrentan entre sí en esta dinámica de consecución de los indicadores de desempeño que el ingreso al sistema demanda. Su pertenencia a tal sistema impacta en el número de miembros exigido para evaluar positivamente a las instituciones y a sus programas, que en los posgrados implica la posibilidad de becar a su alumnado a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Esta situación contrasta con la precariedad en la que el mismo neoliberalismo ha sumido a docentes de asignatura, quienes enfrentan incertidumbre o imposibilidad de construir carreras laborales y quienes en ocasiones trabajan en ausencia de prestaciones; todo ello constituye violencia estructural, como ya se ha dicho. Estas diferencias en incontables ocasiones han creado resentimientos entre estos dos grupos, lo que ha contribuido a enrarecer el clima organizacional en muchas IES.

Las exigencias del Conacyt para que estudiantes de posgrado se reciban en tiempos curriculares con trabajos de alta calidad repercute en la evaluación de los programas y su pertenencia al padrón del Sistema Nacional de Posgrados (antes Programa Nacional de Posgrados de Calidad, PNPC) y en el ingreso de quienes les dirigen al SNI, junto con la meritocracia neoliberal imperante, lo anterior con frecuencia se convierte en exigencias presionantes y maltratos crueles hacia estudiantes, lo que se traduce en ansiedad, insomnio y otras afectaciones a la salud mental, incluso en instituciones tan prestigiadas como El Colegio de México, consecuencia de lo que Figueroa (2021) llama iatrogenia docente.

En fin, que siendo imposible aquí abundar en las múltiples violencias cotidianas que se perpetran en contra de los distintos sectores de las comunidades que integran las IES, se concluye que resulta indispensable reconocer que éstas han sido normalizadas por la meritocracia como caminos al éxito del personal académico y como exigencias válidas hacia estudiantes. Por tanto, es urgente priorizar la sistematización, investigación y análisis de las "otras violencias" presentes en las IES, con el fin de proponer estrategias y soluciones para su erradicación, y generar espacios colaborativos, amables y solidarios, libres de violencias.

Otras violencias en las IES

A mediados de la década de los años 2000, en México sólo podía identificarse al grupo de Manuel Pando (2006a), en la Universidad de Guadalajara, como estudioso del acoso grupal o *mobbing* en las IES; y

a Luis Montaño Hirose (2019) como autor de un texto que daba cuenta de estas prácticas en el mundo laboral, aunque no específicamente en las IES. Hoy, en las IES diversos autores identifican, documentan y analizan conductas consideradas violentas: Alain Basail (2020); Miguel Casillas, Jeysira Dorantes y Verónica Ortiz (2017); Angélica Evangelista (2021); Raquel Güereca, Guadalupe Huacuz y Eugenia Martin (2020); Rafael Montecinos y Rosalía Carrillo (2021); Veronika Sieglin (2020); Emma Zapata, Rosario Ayala, Blanca Suárez, Rosa Lázaro y Arcelia López (2018); William Avendaño, Maricel Linares y María Morales (2021), entre muchas más. Las obras sobre el tema han proliferado. Estas contribuciones son vastas e imposibles de resumir aquí pero, sin duda, han contribuido a poner en el escenario académico y político que las violencias presentes en las IES constituyen un problema que urge atender.

Esta visibilidad ha propiciado que organismos nacionales e internacionales reconozcan y actúen en contra de las violencias en el mundo del trabajo, dentro y fuera de las IES; ejemplos de ello son el Convenio 190 de la Organización Internacional del Trabajo que entró en vigor el 23 de febrero de 2022[16] y la NOM035-STPS mexicana.[17] La Comisión Nacional de los Derechos Humanos en México también reconoce al acoso laboral y admite quejas en torno a esta violencia.[18]

A partir del reconocimiento de las violencias en el mundo del trabajo, en 2011, entonces todavía poco visible en México, con participación latinoamericana, de España y Francia, se organizó en la Ciudad de México el "I Congreso iberoamericano sobre *Mobbing* y otras formas de violencia en instituciones".[19] Le siguieron el II en 2013, en Argentina;[20] el III en 2015, en Brasil;[21] el IV en 2017, en Colom-

[16] OIT, <https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C190>, 24 de febrero de 2022.
[17] <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5541828yfecha=23/ 10/2018>, 29 de mayo de 2021.
[18] <https://www.cndh.org.mx/tema/2184/acoso-laboral>, 29 de mayo de 2021.
[19] <http://congresomobbing.wordpress.com>, 29 de mayo de 2021.
[20] <http://congreso2013.blogspot.mx/p/ii-congreso-iberoamericano-sobre-acoso_25.html>, 29 de mayo de 2021.
[21] <http://iberoacosolaboral2015.ufsc.br>, 29 de mayo de 2021.

bia;[22] el V en 2019, en Cuba,[23] y el VI en 2021, con sede en Nicaragua, que se realizó de manera virtual debido a la pandemia Covid-19. Desde el primer congreso de 2011 se conformó la Red Iberoamericana por la Dignidad en el Trabajo y en las Organizaciones, que agrupa a un conjunto de profesionales alrededor de América Latina, España y Francia interesados en el tema, siendo co-convocante de los Congresos y aval de numerosas publicaciones, fundamentalmente mexicanas.[24] Los resultados de los primeros dos congresos pueden ser consultados en Peña (2013) y Bustos *et al.* (2015). Estos eventos también han consolidado a un grupo solidario que lucha por la erradicación de estas violencias no específicamente en las IES, pero sí incluyéndolas.

Dadas las dificultades de la población mexicana para viajar a los países sede, desde 2015 se iniciaron los congresos mexicanos sobre "*Mobbing* y otras formas de violencia en instituciones", el primero fue celebrado en la Ciudad de México, con sede en la Rectoría General de la Universidad Autónoma Metropolitana.[25] El segundo congreso se realizó en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de México, en la ciudad de Toluca de Lerdo, en 2016.[26] El tercero se llevó a cabo en 2018 con sede en El Colegio de la Frontera Sur, en la Unidad San Cristóbal de las Casas, Chiapas.[27] El cuarto estaba programado para 2020 en Morelia, Michoacán, con sede en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pero fue suspendido debido a la pandemia; se llevó a cabo de manera virtual y en conjunto con el iberoamericano en noviembre de 2021. Los resultados publicados de los congresos realizados en 2017, 2019 y 2021 son los

[22] <http://congresoiberoamericanoacosolaboral.blogspot.com/p/convocato ria.html>, 20 mayo de 2021.

[23] <http://congresoiberoamericanoacosolaboral.blogspot.com/p/convocatoria.html>, 20 de mayo de 2021.

[24] Pueden ser consultadas y adquiridas en: <http://www.edicioneseon.com.mx/psicologia.php>, 18 de junio de 2021.

[25] <https://mobbing2015.wordpress.com>, 20 de mayo de 2021.

[26] <https://iicongesomexicanomobbing.wordpress.com/>, mayo 20 de 2021.

[27] <https://www.ecosur.mx/event/iii-congreso-mexicano-sobre-mobbing-y-otras-formas-de-violencia-en-instituciones/>, 20 de mayo de 2021.

que se retoman para abordar las violencias en las IES más allá del acoso sexual y del hostigamiento sexual.

Tanto en los congresos iberoamericanos como en los mexicanos los análisis y estudios de casos sobre violencias en las universidades se hicieron presentes y hasta predominaron; por ejemplo, el libro resultado del tercer congreso incluye prácticamente sólo textos sobre violencias en las universidades (Evangelista *et al.*, 2021). Por tanto, en este capítulo se lleva a cabo un primer balance sobre el tipo de violencias, las estrategias y los blancos en las IES mexicanas, siguiendo, como ya se dijo, los trabajos presentados como ponencias en estos tres congresos y que posteriormente fueron ampliadas y estructuradas como capítulos de libro, sometidas a dictamen y aprobadas para publicación:

I. Peña, F. y Fernández, S. K. (Eds.). (2017). *Mobbing: haciendo visible lo invisible*. México: Ediciones Eón/Red del Programa para el Desarrollo Profesional Docente/Secretaría de Educación Pública/"Salud, condiciones de vida y políticas sociales"/Red Iberoamericana por la Dignidad en el Trabajo y en las Organización.

II. García, A.; Peña, F. y Santos, A. (Eds.). (2019). *Mobbing y otras formas de violencia en instituciones*. México: Ediciones Eón/Cuerpo Académico "Género/Derecho Sociedad y Gobierno" (UAM-CA-2010)/Red del Programa para el Desarrollo Profesional Docente/Secretaría de Educación Pública/"Salud, condiciones de vida y políticas sociales"/Red Iberoamericana por la Dignidad.

III. Evangelista, A.; Peña, F. y Mena, R. A. (Eds.). (2021). *Violencias en la educación superior en México*. México y Chetumal: Ediciones Eón/El Colegio de la Frontera Sur.

Análisis de las violencias en las IES publicadas en los libros resultado de los tres congresos mexicanos

Los tres libros publicados incluyen un total de 36 capítulos, de los cuales 16 versan sobre violencias en las IES (44.4%). Esta presencia

fue haciéndose cada vez más importante hasta llegar al punto en el que el libro resultado del tercer congreso contiene sobre todo textos relativos al tema, como ya se señaló. Por supuesto, aquí no se analiza una "muestra", dado que la publicación final de los capítulos fue aleatoria: las convocatorias a los congresos se difundieron en redes sociales, en un grupo virtual sobre el tema ya conformado y mediante una lista de correos integrada por personas interesadas. En cuanto a la convocatoria para publicación, existió poca respuesta de ponentes para escribir sus textos; por otra parte, tampoco fueron incluidos la totalidad de los entregados, dado que pasaron por dictaminación. No obstante, a partir de esta información es posible llevar a cabo el análisis de los casos y, a veces, de las estrategias y los blancos reportados. Todo ello con el fin de coadyuvar a que estas otras violencias también se hagan visibles y se atiendan en las IES. Otros aportes llevados a cabo sobre violencias en las IES han utilizado metodologías cuantitativas, tales como Pando *et al*. (2006b), Uribe (2011), Sieglin (2020) y otros más; aquí se realiza uno de corte cualitativo.

El cuadro 1 sintetiza la información básica clasificada, derivada de los capítulos analizados, mismos que se describen en el cuadro 2.

Análisis de contenido y definiciones

Después de la publicación del amplio estudio sobre violencia y salud llevado a cabo por la Organización Mundial de la Salud (2002), la definición comúnmente aceptada para violencia se refiere a toda acción, dicho u omisión que tenga la intención o el potencial de dañar a otro/a u otros/as (aunque a veces se perpetra contra sí mismo).

Para Galtung (1998), la *violencia estructural* es el conjunto de estructuras sociales (valga la redundancia) que no reconocen y, por tanto, no satisfacen ciertas necesidades; suele manifestarse precisamente en grandes conjuntos sociales que no acceden a la satisfacción de tales necesidades. Se incluyeron en esta categoría los trabajos que discutieron la ausencia del reconocimiento del acoso grupal o *mobbing* en las Defensorías de Derechos Universitarios (Fernández, 2017) y la falta de modelos de prevención de *mobbing* en la Universidad

Cuadro 1
Violencias y blancos

Blancos/ Violencias	*Estudiante/ ayudante*	*Profesorado*	*Otro/a**	*Análisis conceptual*	*Total*
1. Violencia estructural			3; 12		2
2. Violencias combinadas	9; 10				2
3. Violencia simbólica	7				1
4. Violencia de género, incluyendo acoso sexual y hostigamiento sexual	1				1
5. Acoso psicológico	14				1
6. Acoso psicológico grupal		4; 5; 6; 8; 15; 16		2	7
7. Manejo administrativo amañado		11			1
8. Estrategias de afrontamiento			8		1
Total	4	6	3	3	16

Fuente: elaboración propia con información del libro 1 (18/5, 30%), libro 2 (9/3, 33%), y libro 3 (8/9, 88.8%).
* El número corresponde al capítulo respectivo del cuadro 2.

Cuadro 2
Objetivos, estrategias y blancos

Mobbing: haciendo visible lo invisible, 2017 Florencia Peña Saint Martin y Silvia Karla Fernández Marín (coordinadoras). Ediciones Eón, Red del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, Secretaría de Educación Pública, "Salud, condiciones de vida y políticas sociales" y Red Iberoamericana por la Dignidad en el Trabajo y en las Organización, Ciudad de México.			
Clasificador Cuadro 1	*Capítulo*	*Estrategias*	*Blancos*
1	1. Violencia de género en ámbitos de educación superior: el caso del hostigamiento y acoso sexual (Angélica Aremy Evangelista García, pp. 51-70).	Realiza un balance del estado del arte de la violencia contra las mujeres. Violencia en el ámbito escolar (*bullying*). Hostigamiento y acoso sexual en el ámbito escolar.	Mujeres estudiantes, en su mayoría.
6	2. Asedio grupal e indignación: un análisis de su relación (Florencia Peña Saint Martin, pp. 71-88).	Realiza una reflexión de la relación entre asedio grupal y repercusiones.	Cultura organizacional.
1	3. *Mobbing*, tema ausente en defensorías de derechos universitarios en México (Silvia Karla Fernández Marín, pp. 89-110).	Enfatiza la ausencia del *mobbing* como problemática a tratar en las defensorías de derechos universitarios mexicanas.	Cultura organizacional.

Cuadro 2 (continuación)

Clasificador Cuadro 1	*Capítulo*	*Estrategias*	*Blancos*
6	4. En busca de universidades públicas libres de violencia laboral: una exploración cualitativa al *mobbing* docente universitario en la Ciudad de México (Rebeca del Pino Peña, pp. 111-126).	Indaga la construcción social sobre el *mobbing* del personal docente víctima y/o sobreviviente de estas agresiones en IES públicas, CDMX. (Cuali-cuanti). Se aplicó un instrumento a 669 catedráticos universitarios: a 92 docentes les fueron realizadas entrevistas en profundidad.	Profesorado de las instituciones públicas mexicanas.
6	5. Acoso laboral: historia de vida de una docente iniciando actividad académico-administrativa (Enrique Bonilla Rodríguez, Sandra Amelia Martí, pp. 127-149).	Perpetradorxs: una subordinada problemática que desde el día uno en que asumió el cargo comenzó a hostigarla, magnificó un hecho para victimizarse y acusarla abiertamente como jefa, obteniendo el respaldo del sindicato y otros trabajadores/as. Estrategias: hostigar diariamente y retar con	En el momento en que es nombrada para un cargo de responsabilidad administrativa una profesora -investigadora comienza a ser hostigada.

Cuadro 2 (continuación)

Clasificador Cuadro 1	*Capítulo*	*Estrategias*	*Blancos*
		irresponsabilidades y falta de cumplimiento en las tareas asignadas. Victimizarse para comenzar con los reclamos públicos. Repercusiones: creación de un clima laboral tóxico, difícil y desagradable para la jefa blanco de las agresiones.	
Mobbing y otras formas de violencia en instituciones, 2019 Alfredo García Rosas, Florencia Peña Saint Martin y Aristeo Santos López (coordinadores). Ediciones Eón, Cuerpo Académico "Género, Derecho Sociedad y Gobierno" (UAM-CA-2010), Red del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, Secretaría de Educación Pública, "Salud, condiciones de vida y políticas sociales" y Red Iberoamericana por la Dignidad en el Trabajo y en las Organización, Ciudad de México.			
6	6. ¿O sea, profesores acosados? El *mobbing* como problema de salud en el trabajo docente universitario en las universidades privadas (Rebeca del Pino Peña, pp. 19-40).	Perpetradores/as: directivos/as y personal administrativo. Estrategia: concebir al colectivo docente de manera utilitaria para el cumplimiento de los fines de la gestión educativa institucional.	Profesores y profesoras de universidades privadas.

Cuadro 2 (continuación)

Clasificador Cuadro 1	*Capítulo*	*Estrategias*	*Blancos*
		Repercusiones: "síndrome de trabajador temporal".	
5	7. Acoso moral docente en estudiantes de educación superior en las instituciones públicas y privadas (María Teresa Ruth García Montes de Oca, pp. 41-62).	Perpetradores/as: docente tóxico que hostiga a alumnos. Estrategia: usar el currículo formal y el oculto para justificar medidas disciplinarias o señalar fallas del/la alumno/a en el sistema de aprendizaje e integración a la vida académica. Repercusiones: cometer injusticias y arbitrariedades en contra de los/as alumnos/as.	Alumnos y alumnas.
6	8. Académicos reinstalados y *mobbing* en la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. Una experiencia (María de la Luz Macías Vázquez, Paz Verónica Hernández	Perpetradores: administrativos de la institución. Estrategias: agresiones físicas y psicológicas, basadas en exclusión a cuatro profesores reinstalados. Repercusiones: desarrollo de	Cuatro profesores/as despedidos injustamente, que ganaron en los tribunales su reinstalación y fueron acosados.

Clasificador Cuadro 1	*Capítulo*	*Estrategias*	*Blancos*
	Calva, pp. 63-78).	estrategias de resistencia, no sin sufrimiento emocional y sensaciones de injusticia.	
Violencias en la educación superior en México, 2021 Angélica Aremy Evangelista García, Florencia Peña Saint Martin y Ramón Abraham Mena Farrera (coordinadores). Ediciones Eón y El Colegio de la Frontera Sur, Ciudad de México y Chetumal.			
2	9. Violencia de género en ámbitos de educación superior: más allá del acoso y hostigamiento sexual (Angélica Aremy Evangelista García, pp. 17-32).	Presenta los resultados de dos proyectos sobre violencia de género en universidades, 2010-2020. Primer proyecto: acoso y hostigamiento sexual. Segundo: diferentes tipos de violencia en diversos ámbitos (no sólo en la universidad).	Alumnas de universidades de cinco estados del sureste mexicano.
2	10. Manifestaciones de acoso escolar en la educación: ¿asunto de género? (María del Rosario Ayala Carrillo, Emma Zapata	Analizan diversas manifestaciones de violencia experimentada y ejercida por el alumnado de IES en Sinaloa, Chiapas, Estado de México y Ciudad de México.	Hombres, ejercen y sufren más violencia, como golpes con objetos, empujones o jaloneos.

CUADRO 2 (CONTINUACIÓN)

Clasificador Cuadro 1	*Capítulo*	*Estrategias*	*Blancos*
	Martelo, pp. 33-60).	Examinaron las formas en que los estereotipos e identidades genéricas intervienen en las expresiones de violencia escolar en 1073 encuestas.	Mujeres, reportaron acoso sexual y piropos ofensivos. En las escuelas la socialización tiene como referente una cultura patriarcal basada en la estimulación de estereotipos relacionados con las masculinidades hegemónicas.
1	11. Tecnocracia neoliberal y exámenes de oposición en la contratación de profesores investigadores de tiempo completo en una universidad mexicana (Silvia Karla Fernández Marín, Florencia Peña Saint Martin, pp. 61-88).	Grupos empoderados que utilizan los mecanismos de ingreso legales para contratar nuevo personal a través de exámenes de oposición, los organizan a su modo con el fin de que los "ganen" personas que lleguen a fortalecer a sus grupos.	Una profesora-investigadora de alto nivel que no logró ingresar a una institución, como resultado de estos procesos sesgados.

Cuadro 2 (continuación)

Clasificador Cuadro 1	*Capítulo*	*Estrategias*	*Blancos*
1	12. Ausencia de modelos en la prevención del *mobbing* en la Universidad Autónoma de Baja California (Lya Margarita Niño Contreras, Norma García Leos, pp. 125-148).	Exploran el *mobbing* y sus distintas manifestaciones, así como las formas de resistencia frente a esta problemática que lleva a cabo el personal de la Universidad Autónoma de Baja California. Se examinan los instrumentos normativos de que dispone la UABC (a partir de su legislación universitaria) para caracterizar, reprimir y prevenir situaciones de *mobbing*.	Cinco académicos que han padecido acoso laboral en la UABC en el pasado reciente.
8	13. Protocolos de actuación para enfrentar la violencia de género en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco	Presenta las experiencias de trabajo colectivo que se han desarrollado desde 2015 en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, con la finalidad de elaborar un protocolo para	

Cuadro 2 (continuación)

Clasificador Cuadro 1	*Capítulo*	*Estrategias*	*Blancos*
	(Eugenia Martín Moreno, pp. 149-174).	prevenir, atender y sancionar la violencia por motivos de género. Plantea aspectos conceptuales de la violencia de género y sus diversas manifestaciones en las IES; describe la experiencia del colectivo Cuerpos que Importan en una propuesta de protocolo y el proceso de su aprobación e institucionalización. Presenta los retos que se enfrentan para que el protocolo se interprete y aplique de forma eficaz, para construir una cultura de respeto y buen trato.	
5	14. Recuerdos ambivalentes de un ayudante de estudiantes de posgrado con miedo a la iatrogenia docente	Reflexiona sobre sus experiencias de tres décadas acompañando a estudiantes de posgrado de varias instituciones. Refiere haber	Estudiantes de posgrado de El Colegio de México.

Clasificador Cuadro 1	*Capítulo*	*Estrategias*	*Blancos*
	(Juan Guillermo Figueroa Perea, pp. 177-214).	conocido problemas, dudas, enojos, miedos y situaciones que se presentan como injustas, incluso ejemplos de violencia psicológica en el ejercicio docente, sustentados por la noción de "excelencia académica". Propone el concepto de iatrogenia docente. Documenta ejercicios de agencia estudiantil, de disidencia y de transgresión, a la par de experiencias de adaptación y acomodación. Trata de recuperar la voz y sentires de los/as estudiantes.	
6	15. *Mobbing* y acoso sexual: entramado teatral laboral de un "asesinato psíquico" androcéntrico en la	Estudio de un caso, lo aborda con cierta terminología perteneciente a criminología. Plantea un análisis metafórico de un "asesinato psíquico	Profesora investigadora de una universidad pública de reciente ingreso.

Clasificador Cuadro 1	*Capítulo*	*Estrategias*	*Blancos*
	universidad pública (Rebeca del Pino Peña, pp. 215-236).	laboral de género”, derivado de *mobbing* agravado por acoso sexual a profesora-investigadora de reciente ingreso en una universidad pública. La situación vivida le significa el derrumbe de su estructura emocional hasta alcanzar “muerte psicológica”, con afectaciones severas en su salud, desempeño académico e integridad femenina. Hubo mecanismos de infravaloración y “cosificación” del orden patriarcal imperante, que fue crucial para su “muerte laboral”.	
6	16. La aplastaremos como a una cucaracha: el caso de Inma la Inmunda	Herramientas para afrontar el acoso: el diario de incidentes. Espíritu investigador sobre la violencia a través de obras	Profesora-investigadora.

Cuadro 2 (continuación)

Clasificador Cuadro 1	*Capítulo*	*Estrategias*	*Blancos*
	(Inmaculada Rodríguez-Cunill, pp. 237-262).	artísticas que canalizan las situaciones vividas durante un proceso de acoso de más de diez años. Los aspectos de estas estrategias de supervivencia provienen de posicionamientos *queer* y de la investigación basada en el arte (más conocida por su terminología anglosajona: *art-based research*); convergen para denunciar la ceguera de la institución universitaria donde se produjo el acoso.	

Fuente: elaboración propia.

Autónoma de Baja California (Niño y García, 2021). Esta violencia repercute en la comunidad completa debido a la negación tácita de que estos problemas existen y a la ausencia de instancias y mecanismos de posible solución. En este caso, la perpetradora es la propia institución por omisión, afectando así a quienes integran su comunidad.

Violencias combinadas: si bien en el estudio de las violencias suelen establecerse tipologías clasificatorias rígidas, en la realidad sus fronteras suelen ser difusas porque las violencias se combinan, se retroalimentan y se superponen, por lo que los límites entre una y otra

pueden ser imprecisos. Por ejemplo, una violación es considerada violencia sexual, pero también es una agresión física y, sin duda, emocional, posiblemente con consecuencias de muy largo plazo en esta última dimensión. De manera adicional, las personas violentadas pueden ser blanco en las IES, en el ámbito doméstico y en la calle. Por fortuna, estas imbricaciones comienzan a reconocerse y a señalarse, tal como lo hace Evangelista (2021), quien parte del estudio de las violencias de género en las IES del sureste mexicano para descubrir que las mismas mujeres blanco en las escuelas, las reciben también fuera del ámbito universitario.

Por su parte, Ayala y Zapata (2021), con información recabada a través de encuestas, reportan el crisol de violencias que perpetran y reciben hombres y mujeres estudiantes en IES de cuatro estados de la República. Sus resultados establecen que los estereotipos de género se expresan en diferentes formas de violencia escolar, perpetrada y recibida por estos hombres y mujeres. Los hombres ejercen y sufren golpes, a veces con objetos, empujones, derribos y jaloneos; las mujeres reportaron ser más agredidas a través de acoso sexual, incluyendo miradas lascivas y piropos ofensivos.

Violencia simbólica: en el caso reportado aquí, la autora (García, 2019) la asume y presenta como un ejemplo de *mobbing* docente; no obstante, parece que más bien se trata de violencia simbólica perpetrada por un profesor en contra de sus estudiantes, quien pretende imponerles medidas disciplinarias al señalarles constantemente "fallas" en su desempeño, cometiendo así arbitrariedades en su contra. Esta modalidad se debe a que no se identifica a un grupo acosador, solamente se señala a un profesor, y para ser clasificado como *mobbing* se debe poder rastrear al grupo agresor.

La violencia de género, incluyendo el acoso sexual y el hostigamiento sexual (prevalentes en contra de las alumnas en las IES y comúnmente perpetrado por profesores varones) es, según el Instituto Mexicano del Seguro Social:

> […] la violencia que se ejerce en contra de las mujeres, cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte, tanto

en el ámbito privado como en el público (<http://www.imss.gob.mx/salud-en-linea/violencia-genero>, 15 de abril de 2021).

Un solo trabajo se enfoca específicamente en estas violencias, realizando un balance de su estado del arte, siendo un excelente referente para quienes tienen interés en la temática (Evangelista, 2017).

Como ejemplo de *acoso psicológico* se consideró el texto de Figueroa (2021) en donde nos presenta cómo en el afán de lograr la "excelencia académica", los docentes de posgrado generan en sus estudiantes "iatrogenia docente". El autor documenta estrategias de resistencia frente a estos abusos, línea de investigación poco trabajada en el contexto nacional e internacional, que también urge hacer visible. La estrategia más usada es el maltrato por parte de docentes hacia estudiantes, así como a quienes dirigen como tesistas.

Probablemente por la denominación de los congresos (*Mobbing* y otras formas de violencias en instituciones), en los textos analizados predominan siete capítulos con casos de *acoso u asedio grupal* (*mobbing*); es decir, la forma de violencia en la que la agresión hacia el blanco elegido es concertada y grupal, que se ejerce de manera sistemática y prolongada en el tiempo y que se perpetra fundamentalmente a través de comunicación hostil y deshonesta. De los capítulos analizados puede concluirse que los/as blancos de este tipo de violencias son fundamentalmente docentes universitarios.

Uno de los trabajos analizados explora la relación entre el asedio grupal y enfatiza no tanto la intencionalidad de "destruir al blanco", sino la de generar indignación colectiva en su contra, lo cual, por supuesto, sí afecta profundamente (Peña, 2017). Del Pino (2017) indaga la construcción social del *mobbing* entre personal docente de IES de la Ciudad de México y analiza la información que recabó a través de la aplicación de un cuestionario a 669 docentes y 92 entrevistas en profundidad. Bonilla y Martí (2017) documentan las estrategias que lleva a cabo una subordinada, poco productiva y faltista en contra de una jefa recién nombrada: la trabajadora logra el apoyo de sus compañeros y del sindicato. Del Pino (2019) da cuenta también de cómo las universidades privadas cosifican a los docentes a contrato como trabajadores temporales y los hostigan; este caso po-

dría también ejemplificar violencia estructural. Macías y Hernández (2017) documentan el asedio grupal que sufrieron cuatro docentes por parte de administrativos. El *corpus* docente que fue injustamente despedido de una universidad logró su reinstalación sólo para ser objeto de todo tipo de nuevas agresiones. Del Pino (2021) narra un "asesinato psíquico" perpetrado en contra de una docente que fue blanco de agresiones por su género, incluyendo acoso sexual, que la llevaron a enfrentar "muerte laboral". Rodríguez (2021) propone al arte como herramienta para canalizar una situación de acoso grupal experimentado por diez años en su universidad; nuevamente se habla de estrategias de afrontamiento y resistencia, cuestión importante pero poco abordada en la literatura.

De acuerdo con Osborne (2009), dentro del *manejo administrativo faccioso o amañado* se agrupan las acciones administrativas que, teniendo la apariencia de resoluciones genuinas —muchas veces basadas en reglamentos—, se caracterizan por un uso indebido y engañoso del proceso legítimo, basado en un trato fraudulento tanto en los procedimientos relativos a los lugares de trabajo, como en los ámbitos de los procesos formales de reclamación ante cualquier tipo de violencias. Este trato fraudulento se experimenta como una forma adicional de agresión, su repetición se constituye en violencia estructural y en un nuevo agravio. Como se ha dicho, la violencia estructural consiste en la falta de reconocimiento del acoso grupal en las Defensorías de Derechos Universitarios (Fernández, 2017), en la ausencia o la aplicación dolosa de las normas existentes para casos de acoso sexual (Niño y García, 2021) y en la falta de acción administrativa frente a la indignación que los grupos acosadores pretenden generar contra su blanco (Peña, 2019); estos casos involucran también los manejos administrativos amañados.

Reflexiones finales

Como ya se dijo, el reconocimiento de que las IES están signadas por la presencia de violencias es relativamente reciente; hasta ahora, las

estrategias de afrontamiento se han centrado en la creación de protocolos e instancias en contra del acoso sexual y el hostigamiento sexual.

En los estudios de las violencias presentes en espacios institucionalizados predomina el enfoque individualista de corte psicológico, por lo que frecuentemente son vistas como conflictos entre personas que pueden resolverse con mediadores experimentados o con la amenaza de denuncias que conlleven los castigos correspondientes. Como se abordó aquí, en la sociedad del rendimiento que el neoliberalismo construyó, los contextos competitivos y meritocráticos no pueden ser borrados del panorama de análisis; al ser caminos válidos para alcanzar "éxito", son reforzados por el contexto de las IES y reproducidos por el personal académico, actores fundamentales para que en esta cosmovisión sean también formadas y formados los estudiantes. Ello reproduce las relaciones sociales que fomentan disarmonía y violencias. Por tanto, resulta indispensable relacionar la dinámica social general con los contextos tóxicos en la IES para incidir de otra manera en su erradicación.

En las IES, el neoliberalismo profundizó la meritocracia, la competencia y el individualismo; ha creado así, escenarios propicios para que ocurran violencias distintas al acoso y al hostigamiento sexuales, como las que se documentaron en el presente texto. Estas violencias todavía no se reconocen ampliamente, no se denuncian y menos se atienden; al contrario se encuentran normalizadas y se esconden bien en los procesos administrativos amañados que, disfrazados de legítimos, se ponen en marcha una y otra vez. A pesar de los avances, aún hace falta investigación-acción para dar cuenta del tipo de violencias existentes en cada espacio institucional, de las estrategias relativas que cada "cultura organizacional" acepta o rechaza; se hace necesario, también, identificar a quienes las perpetran y a los grupos de acoso grupal existentes, entre los ejes más importantes.

Urge implementar acciones de prevención que eviten que los hechos violentos ocurran; consideramos que para ello las IES deben tomar ventaja de ser espacios formativos y desarrollar estrategias que impacten en el cambio de subjetividades, contribuyendo a la generación de culturas institucionales que privilegien la cooperación y la

solidaridad lo que, hipotéticamente, permitirá la resolución de conflictos sin recurrir a violencias.

Bibliografía

Avendaño-Castro, William Rodrigo; Maricel Linares-Giraldo y María Edith Morales-Mosquera (2021), "Violencia simbólica en Instituciones de Educación Superior. Experiencia de docentes de una Universidad Pública colombiana", en *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, vol.12, núm. 1, pp. 140-164, disponible en <https://doi.org/10.21501/22161201.3392>.

Ayala, María del Rosario y Emma Zapata (2021), "Manifestaciones de acoso escolar en la educación: ¿asunto de género?", en Angélica Aremy Evangelista, Florencia Peña y Ramón Abraham Mena (eds.), *Violencias en la educación superior en México,* Chetumal, Ediciones Eón/El Colegio de la Frontera Sur, pp. 33-60.

Basail, Alain (2020), "La intemperie social y la precariedad académica", en Alain Basail (coord.), *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización*, Buenos Aires, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 169-246.

Bonilla, Enrique y Sandra Martí (2017), "Acoso laboral: historia de vida de una docente iniciando actividad académico-administrativa", en Florencia Peña y Silvia Karla Fernández (eds.), *Mobbing: haciendo visible lo invisible,* Ciudad de México, Ediciones Eón/Red del Programa para el Desarrollo Profesional Docente/Secretaría de Educación Pública/"Salud, condiciones de vida y políticas sociales"/Red Iberoamericana por la Dignidad en el Trabajo y en las Organizaciones, pp. 127-149.

Bustos, Eduardo; Marcelo Caputo, Elizabeth Aranda y Mariel Giménez (eds.) (2015), *Hostigamiento psicológico laboral e institucional en Iberoamérica: Estado del arte y experiencias de intervención*, Buenos Aires, Editorial SB.

Carrasco, Alexandra (2021), “Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de estado. Las prácticas promercado en la universidad pública”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 49, núm. 196, pp. 1-19, disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000400001>.

Casillas, Miguel; Jeysira Dorantes y Verónica Ortiz (eds.) (2017), *Estudios sobre la violencia de género en la universidad*, Xalapa, Universidad Veracruzana/Biblioteca Digital de Humanidades.

Castellanos, Laura (2020), “La toma de edificios crece por parte de las feministas en México para presionar al estado”, en *The Washington Post*, 25 de noviembre, disponible en <https://www.washingtonpost.com/es/post-opinion/2020/11/25/protestas-feministas-mexico-2020-toma-cndh-unam-inpi/>.

CNN Español (2022), “Las cifras de feminicidio en México muestran el alcance de una violencia que no se detiene”, en *CNN Español,* 27 de abril, disponible en <https://cnnespanol.cnn.com/2022/04/27/feminicidio-mexico-cifras-orix/>.

Del Pino, Rebeca (2017), “En busca de universidades públicas libres de violencia laboral: una exploración cualitativa al *mobbing* docente universitario en la Ciudad de México”, en Florencia Peña y Silvia Karla Fernández (eds.), *Mobbing: haciendo visible lo invisible,* Ciudad de México, Ediciones Eón/Red del Programa para el Desarrollo Profesional Docente/Secretaría de Educación Pública/“Salud, condiciones de vida y políticas sociales”/Red Iberoamericana por la Dignidad en el Trabajo y en las Organizaciones, pp. 111-126.

Del Pino, Rebeca (2019), “¿O sea, profesores acosados? El *mobbing* como problema de salud en el trabajo docente universitario en las universidades privadas”, en Alfredo García Rosas, Florencia Peña Saint Martin y Aristeo Santos López (coords.), *Mobbing y otras formas de violencia en instituciones,* Ciudad de México, Ediciones Eón/Cuerpo Académico “Género, Derecho Sociedad y Gobierno” (UAM-CA2010)/Red del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, Secretaría de Educación Pública, “Salud, condiciones de vida y políticas sociales”/Red Iberoamericana por la Dignidad en el Trabajo y en las Organizaciones, pp. 19-40.

Del Pino, Rebeca (2021), “Mobbing y acoso sexual: entramado teatral laboral de un asesinato psíquico androcéntrico en la universidad pública”, en Angélica Aremy Evangelista, Florencia Peña y Ramón Abraham Mena (eds), *Violencias en la educación superior en México,* Chetumal, Ediciones Eón/El Colegio de la Frontera Sur, pp. 215-236.

Evangelista, Angélica (2017), “Violencia de género en ámbitos de educación superior: el caso del hostigamiento y acoso sexual”, en Florencia Peña y Silvia Karla Fernández (eds.), *Mobbing: haciendo visible lo invisible*, Ciudad de México, Ediciones Eón/Red PRODEP “Salud, condiciones de vida y políticas sociales”/Red Iberoamericana por la Dignidad en el trabajo y en las Organizaciones, , pp. 51-70.

Evangelista, Angélica; Florencia Peña y Abraham Mena (eds.) (2021), *Violencias en la educación superior en México*, Chetumal, Ediciones Eón/El Colegio de la Frontera Sur.

Fernández, Silvia Karla (2017), “*Mobbing*, tema ausente en las defensoría de derechos universitarios en México”, en en Florencia Peña y Silvia Karla Fernández (eds.), *Mobbing: haciendo visible lo invisible*, Ciudad de México, Ediciones Eón/Red PRODEP “Salud, condiciones de vida y políticas sociales”/Red Iberoamericana por la Dignidad en el trabajo y en las Organizaciones, pp. 89-110.

Figueroa, Juan Guillermo (2021), “Recuerdos ambivalentes de un ayudante de estudiantes de posgrado con miedo a la iatrogenia docente”, en Angélica Evangelista, Florencia Peña y Abraham Mena (eds.), *Violencias en la educación superior en México*, Chetumal, México, Ediciones Eón/El Colegio de la Frontera Sur, pp. 177-214.

Galtung, Johan (1998), *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia,* Bilbao, Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

García, María Teresa Ruth (2019), “Acoso moral docente en estudiantes de educación superior en las instituciones públicas y privadas”, en Alfredo García Rosas, Florencia Peña Saint Martin y Aristeo Santos López (coords.), *Mobbing y otras formas de violencia en instituciones,* Ciudad de México, Ediciones Eón/Cuerpo

Académico "Género, Derecho Sociedad y Gobierno" (UAM-CA2010)/Red del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, Secretaría de Educación Pública, "Salud, condiciones de vida y políticas sociales"/Red Iberoamericana por la Dignidad en el Trabajo y en las Organizaciones, pp. 41-62.

García, Ana Karen (2021), "Sólo en los primeros seis meses de 2020 fueron asesinadas 1,844 mujeres en México", INEGI, en *El Economista,* 13 de febrero, disponible en <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Solo-en-los-primeros-seis-meses-del-2020-fueron-asesinadas-1844-mujeres-en-Mexico-Inegi-20210213-0002.html>, consultado el 21 de mayo de 2021.

García, Alfredo; Florencia Peña Saint Martin y Aristeo Santos López (eds.) (2019), *Mobbing y otras formas de violencia en instituciones,* Ciudad de México, Ediciones Eón/Cuerpo Académico "Género, Derecho Sociedad y Gobierno" (UAM-CA2010)/Red del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, Secretaría de Educación Pública, "Salud, condiciones de vida y políticas sociales"/Red Iberoamericana por la Dignidad en el Trabajo y en las Organizaciones.

Güereca, Raquel; Guadalupe Huacuz y Eugenia Martin (eds.) (2020), *Estrategias de intervención ante la violencia por motivos de género en las instituciones de educación superior*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Lerma.

Han, Byung-Chul (2012), *La sociedad del cansancio*, México, Herder.

Lamas, Marta (2018), *Acoso: ¿denuncia legítima o victimización?*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

Macías, María de la Luz y Paz Verónica Hernández (2017), "Académicos reinstalados y *mobbing* en la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. Una experiencia", en Alfredo García, Florencia Peña Saint Martin y Aristeo Santos López (eds.) (2019), *Mobbing y otras formas de violencia en instituciones,* Ciudad de México, Ediciones Eón/Cuerpo Académico "Género, Derecho Sociedad y Gobierno" (UAM-CA2010)/Red del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, Secretaría de Educación Pública, "Salud, condiciones de vida y políticas sociales"/Red Iberoamericana por la Dignidad en el Trabajo y en las Organizaciones, pp. 63-78.

Montaño-Hirose, Luis (2019), "Las trampas de la modernidad. Acoso laboral en una organización pública mexicana", en *Administración y Organizaciones*, vol. 10, núm. 20, pp. 43-60, disponible en <https://rayo.xoc.uam.mx/index.php/Rayo/article/view/216>.

Montecinos, Rafael y Rosalía Carrillo (2021), *Violencias comparadas en Universidades Públicas e Instituciones de Educación Superior*, Ciudad de México, Tirant Lo Blanch.

Moreno, Bernardo (2011), "Factores y riesgos laborales psicosociales: conceptualización, historia y cambios actuales", en *Medicina y Seguridad del Trabajo,* vol. 57, suplemento 1, pp. 4-19, disponible en <https://doi.org/10.4321/S0465-546X2011000500002>.

Niño, Lya Margarita y Norma García (2021), "Ausencia de modelos en la prevención del *mobbing* en la Universidad Autónoma de Baja California", en Angélica Evangelista, Florencia Peña y Abraham Mena (eds.), *Violencias en la educación superior en México*, Chetumal, México, Ediciones Eón/El Colegio de la Frontera Sur, pp. 125-148.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002), *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen,* Ginebra, OMS, disponible en <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf?sequence=1>.

Osborne, Deborah (2009), "Pathways Into Bullying", en Brian Martin (ed.), *Educational Integrity: Creating an Inclusive Approach. Proceedings of the 4th Asia Pacific Conference on Educational Integrity* (4APCEI), Wollongong, APFEI, pp. 1-61, disponible en <https://ro.uow.edu.au/artspapers/966/>.

Pando, Manuel; Carolina Aranda, María Guadalupe Aldrete, Teresa Torres y Óscar Chavero (2006a), "Factores psicosociales de la organización asociados a la presencia de *mobbing* en docentes universitarios", en *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona*, vol. 1, núm. 33, pp. 42-47.

Pando, Manuel; Carolina Aranda, Lourdes Preciado, Sergio A. Franco y José Guadalupe Salazar (2006b), "Validez y confiabilidad del inventario de violencia y acoso psicológico en el trabajo (IVAPT-PANDO)", en *Enseñanza e Investigación en Psicología,* vol. 11, núm. 2, pp. 319-332.

Peña, Florencia (2013a), *Develar al mobbing. Asegurar la dignidad en las organizaciones I*, Bilbao/México/Canadá, Observatorio Vasco de Acoso Moral/Red del Programa para el Desarrollo Profesional Docente/Secretaría de Educación Pública/"Salud, condiciones de vida y políticas sociales"/Red Iberoamericana por la Dignidad en el Trabajo y en las Organizaciones.

Peña, Florencia (2013b), *Develar al mobbing. Asegurar la dignidad en las organizaciones II*, Bilbao/México/Canadá, Observatorio Vasco de Acoso Moral/Red del Programa para el Desarrollo Profesional Docente/Secretaría de Educación Pública/"Salud, condiciones de vida y políticas sociales"/Red Iberoamericana por la Dignidad en el Trabajo y en las Organizaciones.

Peña, Florencia (2017), "Asedio grupal e indignación: un análisis de su relación", en Florencia Peña y Silvia Karla Fernández (eds.), *Mobbing: haciendo visible lo invisible,* Ciudad de México, Ediciones Eón/Red del Programa para el Desarrollo Profesional Docente/Secretaría de Educación Pública/"Salud, condiciones de vida y políticas sociales"/Red Iberoamericana por la Dignidad en el Trabajo y en las Organizaciones, pp. 71-88.

Peña, Florencia (2019), "Clientelismo político, acoso institucional y ciberacoso a través de Facebook. Estudio de caso en un sindicato mexicano", en Alfredo García Rosas, Florencia Peña Saint Martin y Aristeo Santos López (coords.) *Mobbing y otras formas de violencia en instituciones,* Ciudad de México, Ediciones Eón/Cuerpo Académico "Género, Derecho Sociedad y Gobierno" (UAM-CA2010)/Red del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, Secretaría de Educación Pública, "Salud, condiciones de vida y políticas sociales"/Red Iberoamericana por la Dignidad en el Trabajo y en las Organizaciones, pp. 109-134.

Peña, Florencia y Silvia Karla Fernández (eds.), *Mobbing: haciendo visible lo invisible,* Ciudad de México, Ediciones Eón/Red del Programa para el Desarrollo Profesional Docente/Secretaría de Educación Pública/"Salud, condiciones de vida y políticas sociales"/Red Iberoamericana por la Dignidad en el Trabajo y en las Organizaciones.

Redacción *Animal Político* (2019), “Declaran culpable a Jorge Luis del feminicidio de Lesvy Berlín Rivera Osorio”, en *Animal Político*, 11 de octubre, disponible en <https://www.animalpolitico.com/2019/10/declaran-culpable-jorge-luis-feminicidio-lesvy-berlin-rivera-osorio/>, consultado el 14 de marzo de 2021.

Rodríguez, Inmaculada (2021), “La aplastaremos como a una cucaracha: el caso de Inma la Inmunda”, en Angélica Aremy Evangelista, Florencia Peña y Ramón Abraham Mena (eds.), *Violencias en la educación superior en México,* Chetumal, Ediciones Eón/El Colegio de la Frontera Sur, pp. 237-262.

Sieglin, Veronika (2020), “Desempoderamiento de las comunidades académicas, acoso laboral y problemas de salud en las élites académicas de universidades estatales”, en Alain Basail (ed.), *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización*, Ciudad de México/Buenos Aires, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 91-134, disponible en <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm01g2.7>.

Uribe, Felipe (2011), *Violencia y acoso en el trabajo. Mobbing*, México, El Manual Moderno.

Zapata, Emma; Rosario Ayala, Blanca Suárez, Rosa Lázaro y Arcelia López (2018), *Violencia en universidades. Sociedad, estado, familia y educación*, Texcoco, Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas.

Múltiples violencias en las universidades en San Cristóbal de las Casas, Chiapas

Marisa G. Ruiz Trejo*

Introducción

Los movimientos feministas, indígenas, afrodescendientes y de las disidencias sexuales en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, llevan a cabo enormes esfuerzos para hacer visible la necesidad de garantizar, en todos los espacios, el derecho a una vida libre de violencia para las mujeres y otros sujetos diversos y disidentes del género y de la sexualidad. Así, gracias a sus luchas, paulatinamente se han logrado ciertas transformaciones, tanto en los imaginarios, las representaciones y las relaciones entre hombres y mujeres, como en el respeto a las mujeres indígenas y afrodescendientes y el reconocimiento de las personas LGBT+.

Los espacios universitarios y de posgrado en la ciudad no están exentos de las críticas feministas, debido a que las políticas universitarias, atravesadas por el androcentrismo, han privilegiado históricamente la perspectiva de los varones, cis-heterosexuales, de piel clara y de clases económicas privilegiadas. Así, los feminismos constituyen referentes críticos en las universidades en Chiapas.

Por su parte, la antropología feminista, receptiva a las críticas de los movimientos sociales, se ha puesto al servicio de la lucha por la erradicación de la violencia de género en distintos espacios, entre ellos las universidades (Goldsmith y Salas, 2021). Este subcampo académico ha creado herramientas para eliminar el *sexismo*, dinámica que discrimina, oprime y violenta a las mujeres a través del acoso y del hos-

* Universidad Autónoma de Chiapas.

tigamiento sexual y, también, el *racismo*, violencia histórico-estructural que ubica a las personas en lugares de menor poder por su color de piel, sus rasgos físicos o sus valores culturales (Berrio, Castañeda, Goldsmith, Ruiz-Trejo, Salas y Valladares, 2020).

En esta línea surgió este trabajo, desde mi posición como antropóloga feminista. Al escuchar frecuentemente señalamientos de acoso sexual, hostigamiento, racismo y LGBT+fobia en los espacios universitarios y de posgrado en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, me impliqué en la organización de varios foros de prevención y en la elaboración de una encuesta, un diagnóstico y un documento de lineamientos para exigir a nuestras universidades un compromiso sincero para erradicar las múltiples violencias de género. El trabajo de Patricia Castañeda, Hermelinda Mendoza y Leonardo Olivos (2019) titulado *Vivir y transitar en Ciudad Universitaria. Diagnóstico participativo sobre el estado del derecho a la movilidad libre y segura en el campus central de la Universidad Nacional Autónoma de México* fue un faro en algunas de las acciones realizadas.

Hasta hace unos años, en la ciudad de San Cristóbal de las Casas los casos de violencia de género en las universidades se mencionaban en conversaciones informales y circulaban como problemas en los que las personas responsables de las facultades o de los posgrados no debían intervenir porque, supuestamente, salían de sus competencias. En el año 2016, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) publicó el primer protocolo de atención a este tipo de casos en México, lo que marcó un referente para otras universidades del país que han creado sus propios reglamentos para dar atención a la violencia de género. Los protocolos intentan responder a las demandas de las estudiantes y de los movimientos feministas que desde hace años exigen un alto total a la violencia de género en las universidades.

Así, ante el hartazgo, entre 2019 y 2020, en San Cristóbal de las Casas, se instalaron tendederos del acoso o muros de la vergüenza en distintos espacios universitarios; en ellos se expusieron los nombres de algunos estudiantes, profesores y funcionarios universitarios, acusados de agresiones contra otras estudiantes y trabajadoras universitarias. Paralelamente, en 2019 la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) publicó el primer protocolo universitario en Chiapas con-

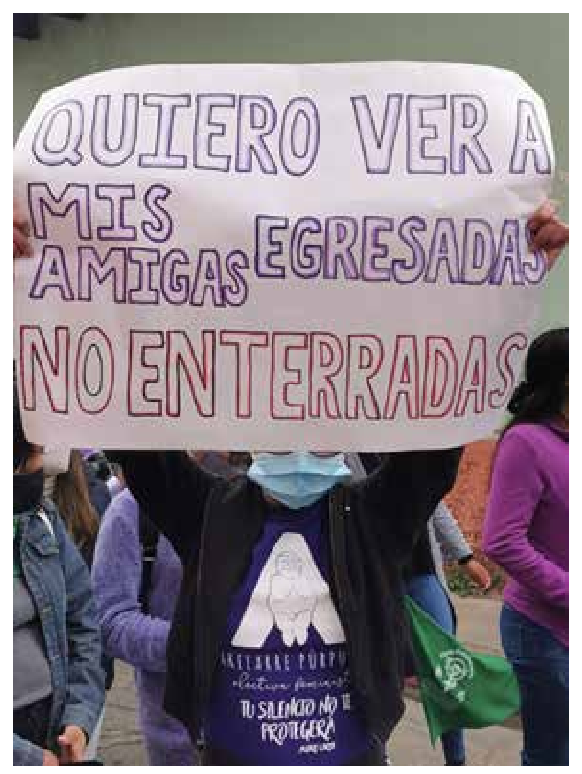
tra la violencia de género y hasta el momento es la única universidad en el estado que cuenta con este tipo documento. Las comunidades universitarias aún no están suficientemente enteradas de que ya se cuenta con este tipo de protocolos. Al mismo tiempo, tener un protocolo no garantiza la atenuación de la violencia, pues todavía no existen mecanismos ni recursos suficientes para su implementación.

En julio de 2019 la Red Interinstitucional de Posgrados Públicos de San Cristóbal de las Casas, una alianza de siete instituciones y trece programas públicos de posgrado fundada en 2012 que busca promover su colaboración, en virtud de su reconocimiento en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), tomó la decisión de investigar las condiciones de seguridad que enfrentan las comunidades académicas en los posgrados, particularmente las mujeres y las jóvenes. La Red Interinstitucional es independiente, autónoma y se integra por los y las coordinadoras de diversos programas de posgrado de la ciudad, quienes participan como representantes de sus comunidades académicas.

Cuando fui coordinadora de la Maestría en Estudios sobre Diversidad Cultural y Espacios Sociales (MEDCES), de la UNACH, dentro la cual soy actualmente profesora, me incorporé a la Red, entre 2017 y 2019, y me sumé a los esfuerzos de propiciar el apoyo entre los programas, profesores y estudiantes de las instituciones que la integran, mejorar las posibilidades de ingreso y permanencia de estudiantes de la región en posgrados de calidad y fomentar la vida académica y cultural coordinada en la ciudad.

En septiembre de 2019, a través de la Red Interinstitucional de Posgrados Públicos de San Cristóbal de Las Casas, realizamos una consulta académica y una encuesta en línea sobre violencia de género y racismo en los espacios de educación superior y posgrado de la ciudad. Los resultados nos preocuparon mucho. Debido a la situación de emergencia que observamos y analizamos en la encuesta, surgió el interés de formular un documento con lineamientos[1] y recomenda-

[1] Red Interinstitucional de Posgrados Públicos de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México (2021). *Lineamientos contra el hostigamiento sexual, el acoso y el racismo en los espacios de educación superior y de posgrado Red Interinstitucional de*



Marcha del 8 de marzo de 2021. San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

ciones, dirigido a las universidades, en torno a la forma en que deben actuar en casos de violencia de género y las medidas serias y preventivas que deben tomar ante la violencia.

En este capítulo expondré algunos de los resultados de un diagnóstico realizado a la comunidad académica de los posgrados de San Cristóbal de las Casas y abordaré algunas recomendaciones que hemos construido colectivamente. También expondré el caso de Mariana Sánchez Dávalos, estudiante de medicina de la Universidad Autóno-

---

Programas de Posgrado Públicos de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. Disponible en: <https://www.academia.edu/45337991/LINEAMIENTOS_CONTRA_EL_HOSTIGAMIENTO_SEXUAL_EL_ACOSO_Y_EL_RACISMO_EN_LOS_ESPACIOS_DE_EDUCACIÓN_SUPERIOR_Y_DE_POSGRADO_Red_Interinstitucional_de_Programas_de_Posgrado_Públicos_de_San_Cristóbal_de_las_Casas_Chiapas_México>.

ma de Chiapas, a la que posiblemente asesinaron en Nueva Palestina, Chiapas, el 28 de enero de 2021, cuando realizaba su servicio social. Este suceso ocasionó que cientos de estudiantes se movilizaran para exigir justicia en el caso, a manera de *revoluciones púrpuras*.

Además de las herramientas ya mencionadas, mi metodología parte de la *escucha activa,* particularmente a las estudiantes, cuyos casos me han dejado ver que la justicia universitaria de género aún no es suficiente. A todas ellas les dedico este trabajo, por los dolores por los que han pasado, pero también por la gran valentía que han demostrado al no guardar silencio, denunciar y salir a las calles a marchar. Les agradezco enormemente haber confiado en mí para contarme sus historias y permitirme acompañarlas en los difíciles procesos de denuncia, tanto en el nivel universitario como en el legal, y por compartir conmigo momentos importantes para sanar sus corazones.

CASOS DE ACOSO, CIBERACOSO Y RACISMO

El acoso sexual "es una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos" (Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, LGAMVLV, artículo 13). Por otro lado, el hostigamiento sexual es "el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva" (LGAMVLV, artículo 14). La diferencia entre hostigamiento y acoso sexual radica en que el hostigamiento implica una relación de subordinación.

En mayo 2019 se celebró el foro sobre "Ética en la práctica académica en San Cristóbal de las Casas"; allí se señalaron casos de acoso, hostigamiento y racismo en los espacios académicos de los programas de posgrado de la ciudad. Quienes formábamos parte de la Red de Posgrados decidimos dar seguimiento a estos problemas que merecían una atención inmediata. Por este motivo convocamos una reunión

con estudiantes de distintos posgrados y de licenciatura en donde expusieron sus inquietudes sobre los problemas de violencia de género en las comunidades académicas.

El 3 de octubre de 2019 se llevó a cabo un segundo foro titulado "Prevención de la violencia, el acoso, el hostigamiento sexual y el racismo en los espacios de educación superior y de posgrado de San Cristóbal de las Casas", dirigido a docentes y estudiantes de posgrado. La primera conferencia del foro estuvo a cargo de Candelaria Ochoa Ávalos, quien en ese momento era la titular de la Comisión Nacional de Violencia contra las Mujeres (CONAVIM). Posteriormente se instalaron dos mesas de discusión, una relatoría y una mesa en la que participaron estudiantes indígenas y afrodescendientes con sus análisis y experiencias. De estos eventos se obtuvieron algunos insumos para escribir los lineamientos contra el acoso sexual, el hostigamiento y el racismo de la Red de Posgrados de San Cristóbal, disponibles en una versión en borrador.

En la conferencia, Candelaria Ochoa expuso que el 17 de diciembre de 2018 la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) había hecho público el Protocolo para la Atención de Denuncias de Casos de Violencia de Género. Según Ochoa, durante ese mismo año se habían registrado 38 casos de acoso dentro de la UNACH. Después del anuncio del rector sobre la creación de un protocolo de atención a víctimas, entre enero y febrero de 2019, se registraron 30 casos. Además, sobre la situación de violencia de género en las universidades chiapanecas, Candelaria Ochoa mencionó:

> El 15 de febrero de 2019 se presenta el "Programa Institucional contra la violencia, violencia de género, hostigamiento, acoso sexual, y discriminación" dentro de la Universidad Autónoma de Chiapas. El Programa hace referencia a que la iniciativa de presentar este programa responde a la construcción social de violencia que existe y se subraya el contexto de la Declaratoria de la Alerta de Violencia de Género en Chiapas. El 21 agosto 2019, tres estudiantes de la Maestría en Derechos Humanos del Centro para la Construcción de Ciudadanía y Seguridad (CECOCISE) de la UNACH realizaron un plantón y huelga de hambre para exigir a las autoridades universitarias atender la

> denuncia de acoso, hostigamiento y violencia psicológica cometidos por profesores de la Maestría en Derechos Humanos. La visibilización de la violencia de género en las universidades chiapanecas no se ha dado de manera tan abierta y mediática como en otras universidades del país. Las razones de esto pueden ser varias pero las conclusiones expuestas en el proyecto: "Violencia escolar en ámbitos de educación superior en cuatro estados del sureste mexicano: Chiapas, Oaxaca, Tabasco y Yucatán" rescatan algunos elementos clave. Cuatro de cada diez estudiantes encuestados (69% mujeres, 31% hombres) sufrió, en el último año y dentro de su centro de estudios, alguno(s) de los 11 eventos de hostigamiento y acoso sexual explorados; además, en promedio cada estudiante sufrió 1.92 eventos. Sin embargo, el 99% no denunciaron lo sucedido (Red Interinstitucional de Posgrados Públicos de San Cristóbal, 2019:16).

La mesa sobre violencia y acoso, bajo mi coordinación, en el marco del mismo foro, contó con la participación de 25 personas, una gran parte estudiantes y profesoras. En dicha reunión, algunas asistentes narraron las experiencias de violencia de género que habían vivido en espacios académicos e instituciones como la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH, la sede de San Cristóbal de la Universidad Autónoma Chapingo, ECOSUR, CIMSUR-UNAM y CESMECA-UNICACH. Uno de los casos expuesto por varias estudiantes fue el de CIESAS Sureste:

> El caso se caracterizó por involucrar a dos compañeras becarias inscritas al programa Jóvenes Construyendo el Futuro, quienes fueron acosadas por otro becario del mismo programa. El joven comenzó a enviar mensajes de texto a sus dos compañeras becarias. Ante esto, las estudiantes acudieron con su tutora y juntas comenzaron a buscar la forma para atender la situación en el CIESAS Sureste. Lo primero fue evidenciar lo que estaba sucediendo. El estudiante ya contaba con antecedentes de acoso hacia otras compañeras, pronto se tornó violento ya que comenzó a hacer insinuaciones y comentarios de sus compañeras en sus estados de WhatsApp. Para la denuncia se requirió de comprobación y testigos, frente a esto, la denunciante solicitó

ser acompañada por su tutora. No obstante, no existen protocolos para la denuncia en dicho centro de investigación (Red Interinstitucional de Posgrados Públicos de San Cristóbal, 2019:25).

En este caso, la intervención de la tutora resultó fundamental para crear un vínculo y un espacio de seguridad para la estudiante; ello permitió proceder a la denuncia. Como resultado, las estudiantes enfatizaron la importancia de alzar la voz para evitar y erradicar los casos de violencia de género. Por parte del personal perteneciente al Programa de Jóvenes Construyendo el Futuro no existió disposición para atender la situación; en efecto los representantes señalaron que no había protocolo para proceder ante la denuncia.[2]

Algo común a todas las instituciones universitarias en México es que no han podido oponerse de manera frontal ante la violencia de género. La mayoría de los casos no se sancionan por ninguna vía y no establecen medios para evitar y resarcir los daños. De acuerdo con los testimonios de estudiantes que registré, hacer una denuncia resulta complejo porque los procesos de investigación son largos; en este sentido, es difícil denunciar a quienes hostigan o acosan sexualmente porque muchas veces son profesores, estudiantes, trabajadores universitarios o incluso personas de las comunidades en donde se realiza trabajo de campo. Denunciar puede ser sinónimo de becas y procesos truncados.

Por otro lado, una cuestión que sucede en la actualidad en las universidades y que afecta el desarrollo óptimo de las jóvenes es el acoso que se realiza a través de las tecnologías digitales. Las redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter, Whatsapp, plataformas de juegos y otras plataformas de mensajería se han convertido en espacios en donde ocurren distintas violencias relacionadas con la difusión de insultos, amenazas, mensajes hirientes, mensajes agresivos, mentiras o fotografías vergonzosas. Uno de los casos relatados en el foro fue el siguiente:

[2] La ausencia de procedimientos jurídicos/judiciales parece determinante en la inacción institucional. Sin embargo, sabemos que este dominio es una extensión de la configuración social más amplia vinculada a las potestades de género, de poder y de violencia ligadas con los varones.

> Durante 2019, diversas mujeres jóvenes, estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas, comenzaron a recibir mensajes de texto de números desconocidos con tintes sexuales. Al comentar la experiencia entre las mismas compañeras, víctimas del acoso, pronto se enteraron de que eran muchas las que se encontraban en la misma situación. Posteriormente, descubrieron que su información personal (origen, edad, horarios de clase, fotos, cuentas de Facebook, números de teléfonos) se había subido a un sitio web (Red Interinstitucional de Posgrados Públicos de San Cristóbal, 2019:26).

Las estudiantes detectaron que sus fotografías habían sido robadas de sus perfiles de redes sociales y trabajadas en programas de diseño para recrear imágenes pornográficas. Las estudiantes sospechaban que sus propios compañeros, profesores o funcionarios universitarios, con quienes interactuaban constantemente, estaban involucrados. La publicación no consentida de imágenes, información personal y vídeos es una forma de violencia de género, de acoso en línea o ciberacoso. Apenas en junio de 2021 fue promulgada en México la Ley Olimpia contra el acoso digital. No obstante, existe escasa inversión para la investigación en este rubro a pesar de que, durante la pandemia, aumentaron de modo notable los casos de compra de información, fotos y videos de mujeres, incluso de niñas, tanto en San Cristóbal de las Casas como en otras partes del país.

Por último, en la mesa de racismo, coordinada por Cecilia Alba y Tim Trench, un estudiante respondió a las siguientes preguntas realizadas por los organizadores: ¿cómo reconocemos el racismo en los espacios universitarios?, ¿cómo se tendrían que atender para su prevención/erradicación las prácticas racistas en el ámbito de la educación superior? y ¿cuáles podrían ser los lineamientos institucionales para combatir el racismo en las IES? El estudiante explicó:

> Estoy pensando cómo podemos reconocer el racismo en el espacio académico, y una de las formas es ver el paisaje académico. El paisaje de los estudiantes, el paisaje de los catedráticos y el paisaje de la relación entre estos. Por ejemplo, en el espacio donde estamos sen-

> tados ahora no hay personas blancas, y eso ya habla de un sesgo del racismo. Pero hay otros posgrados donde la mayoría es gente blanca. Ahora, si se hace un proceso de convocatoria para ingresar a un posgrado y todos los que ingresan son blancos, ahí se tiene otra connotación del racismo, y la cuestión sería por qué no hay estudiantes aceptados negros o de otro tipo. Otra es el estatus de los profesores; si todos los profesores o la mayoría son blancos, ahí está otro sesgo del racismo, y ahí está el punto de por qué los que ingresan son blancos. Otra cuestión es el programa de los doctorados, quiénes lo elaboran y qué visión predomina en ellos. Otro de los casos que yo quería hablar es de los microracismos, como la exotización, la focalización, entre otros. También decir que la lectoescritura es un problema de racismo, si yo no escribo como vos o que debería de escribir las cosas en una lengua determinada y te burlas o me discriminas, eso es racismo (Red Interinstitucional de Posgrados Públicos de San Cristóbal, 2019:35).

Las representaciones y prejuicios de género, etnicidad y raza presentes en las instituciones de educación superior y de posgrado representan múltiples barreras y obstáculos, así como ambientes de hostilidad, lo que impide el adecuado desarrollo de las capacidades de algunos sujetos de las comunidades académicas, tales como las mujeres indígenas y afrodescendientes, migrantes, lesbianas, personas trans y personas no binarias.

Según los testimonios de algunas estudiantes, las instituciones no hablan el mismo lenguaje que ellas. Sus denuncias sobre acosadores y agresores, a veces por las vías no oficiales, son constantemente llamadas "chismes" o "rumores" y son consideradas como una manera inadecuada de actuar. No obstante, es importante entender que las mujeres, personas indígenas, afrodescendientes o de la comunidad LGTB+ enfrentan en general más obstáculos para usar herramientas institucionales y realizar denuncias. Es por ello que espacios como los foros o las reuniones que impulsamos se convierten en espacios terapéuticos, ya que el simple hecho de contar las agresiones o las violencias que se viven, y que se crea en los testimonios, sirve para curar o sanar algunos de los dolores.

Si para los casos de acoso, hostigamiento y abuso sexual no existen suficientes mecanismos preventivos, el racismo y otras formas de discriminación no han sido consideradas dentro de ningún protocolo en México y tampoco cuentan con mecanismos sancionadores. Son muchos aún los casos de víctimas en los que prevalece una sensación de indefensión ante una queja o denuncia que vulnera sus derechos como mujeres y personas de la comunidad LGBT+. Tanto para las situaciones de acoso como para las de racismo se requiere un verdadero compromiso institucional que logre transversalizar la perspectiva de género feminista y erradicar las prácticas racistas, sexistas y LGBT+fóbicas.

Diagnóstico sobre violencia de género y racismo en espacios de posgrado

En este apartado expongo algunos de los resultados de una encuesta que aplicamos a estudiantes, docentes y trabajadoras de los distintos espacios universitarios sobre acoso sexual, hostigamiento y racismo, entre el 25 de septiembre y el 2 de octubre de 2019. El objetivo de la encuesta fue hacer una consulta a la comunidad académica de San Cristóbal de las Casas (SCLC) sobre algunos problemas urgentes que enfrentan las mujeres y otros sujetos en los espacios de educación superior y de posgrado, en particular el acoso sexual, el hostigamiento y el racismo.

La encuesta se compartió a través de una plataforma en línea que contaba con seis incisos (opcionales): nombre, edad, género, orientación sexual, lengua y correo electrónico. Dos reactivos eran obligatorios: ocupación y grado, y tres preguntas abiertas fueron requeridas: *1*) ¿Qué estrategias recomendarías para la prevención del acoso en los espacios universitarios? *2*) ¿Qué acciones deberían implementarse para evitar el racismo en la universidades o centros de investigación? *3*) Sugerencias para la redacción del documento de lineamientos éticos.

El formulario fue contestado por 36 personas. Más de la mitad se identificó con el género femenino o como mujeres, mientras que 22% se clasificó como género masculino u hombre y una quinta parte pre-

firió no contestar. Las personas que respondieron tenían entre 20 y 59 años de edad. En lo referente a la orientación sexual, la mayoría se identificó como heterosexual y tres personas se reconocieron dentro de otras orientaciones: bisexual, pansexual y homosexual. De quienes se reconocieron así dos fueron mujeres y la persona que se identificó como homosexual prefirió no compartir su género. Por otra parte, 30% de los encuestados no contestó esta pregunta. La lengua más hablada por los participantes fue el español/castellano, mientras que sólo una persona refirió el *ch'ol* como su lengua principal. De la misma forma, 28% del total eligió no contestar esta pregunta.

Poco más de la mitad de las personas que contestaron fueron estudiantes. El grado de la mayor parte de quienes contestaron fue maestría y doctorado. Respecto de la ocupación/grado, observamos que la mayoría de los estudiantes que contestaron el formulario eran de maestría, mientras que la mayoría de los profesores formaban parte de la planta docente del doctorado.

En relación con la pregunta sobre las estrategias recomendadas para la prevención del acoso en los espacios universitarios, 49.1% respondió con los siguientes términos: formación, visibilización y sensibilización sobre violencia de género para toda la comunidad universitaria. En este sentido, las participantes de la encuesta se refirieron a la importancia de sensibilizar a la población universitaria sobre qué es el acoso, cómo reconocerlo, cómo prevenirlo y cómo actuar en una situación de acoso. Las propuestas concretas fueron las siguientes: organizar eventos abiertos a toda la comunidad universitaria como conferencias y talleres sobre acoso en espacios académicos e integrar estas acciones a las actividades dentro de salón de clases; por ejemplo, microsesiones para hablar del tema entre estudiantes y profesores, formación obligatoria en estudios de género, integrar el tema en las sesiones de tutorías; promover campañas de visibilización de la violencia de género y proyectar audiovisuales dentro de las instalaciones de la universidad.

Respecto a la misma pregunta sugirieron la importancia de crear un reglamento con definiciones de violencia de género y sanciones claras, creado por las autoridades a través de un comité, que contenga los tipos de violencia, sanciones correspondientes con repercusio-

nes académicas y claridad en los mecanismos de acción para que su ejecución sea eficiente. También subrayaron la necesidad de investigar todos los casos y su sanción inmediata, incluyendo la destitución de quienes comentan violencia de género.

Se propuso además la creación de una instancia de recepción de quejas, asesoramiento jurídico y soporte psicológico que debería contar con las siguientes características: un módulo o una persona designada para atender denuncias en cada centro de investigación, personal capacitado en perspectiva de género y que las denuncias se puedan hacer de manera segura, sin repercusiones para la persona que denuncie. Una persona mencionó la relevancia del autocuidado para reconocer cuándo una relación profesor/estudiante puede poner a algunas de las partes en una situación de riesgo.

A la pregunta sobre las acciones que deberían implementarse para evitar el racismo en la universidades o centros de investigación, 55.3% mencionó la necesidad de formación, sensibilización y visibilización sobre conductas racistas. Para quienes participaron en la encuesta, el objetivo sería sensibilizar a la población universitaria sobre qué es el racismo, cómo reconocerlo, cómo prevenirlo y cómo actuar en una situación de racismo. Las propuestas concretas fueron las siguientes: visibilizarlo de manera individual cuando se reconozca que alguien está ejerciendo racismo; campañas audiovisuales sobre qué es el racismo y cómo evitarlo; capacitación de la planta docente sobre racismo; integrarlo a las discusiones dentro de salón de clases; organización de talleres y cursos sobre el tema para profesores y estudiantes; crear un sistema de sanciones riguroso con un mecanismo de aplicación eficiente donde existan amonestaciones por conductas racistas, o bien, despido por reincidencia.

Igualmente mencionaron la urgencia de hacer reformas universitarias que prioricen la integración de las poblaciones indígenas, así como la búsqueda de estrategias de apoyo, especialmente a las mujeres. Sugirieron que las convocatorias de ingreso a los posgrados deberían ser difundidas en idiomas distintos al español o al inglés, priorizar la inclusión de alumnos y alumnas indígenas, y generar una política de "cuotas" debido a que las poblaciones indígenas y afrodescendientes han estado ausentes en el Programa Nacional de Posgrados

de Calidad (PNCP) del Conacyt. También propusieron medidas afirmativas que eviten la deserción y el rezago escolar como becas o descuentos en cursos.

Algunas de las participantes sugirieron la creación de una instancia de denuncia en donde las personas que sufran discriminación por racismo puedan acercarse a denunciar de manera segura. También señalaron la necesidad de incluir el tema del racismo en las discusiones académicas; por ejemplo, temáticas sobre multiculturalidad en los programas académicos, ensayos sobre el racismo o su integración dentro de las tutorías. De acuerdo con varias de las respuestas, la heterogeneidad de enseñanza-aprendizaje podría incluir una base bibliográfica de autores y autoras indígenas o afrodescendientes.

Del mismo modo, se propuso la creación de indicadores sobre racismo y de una base de datos sobre la violencia o discriminación por este motivo, para tener un registro que permita medir la efectividad de las acciones emprendidas. Una participante mencionó:

> Incluir dentro de la literatura base de las unidades de aprendizaje, producción de mujeres académicas, así como de mujeres y hombres indígenas y negros, para ir desarticulando el sexismo-racismo epistemológico, que no por sutil es menos violento (profesora de doctorado, encuesta a la comunidad académica de los posgrados de San Cristóbal de las Casas, septiembre de 2019).

Con respecto a la misma pregunta sobre qué estrategias utilizar para la prevención del racismo, otra participante señaló:

> Espacios que promuevan constantemente la socialización y discusión del tema del no racismo, pero que traten también los temas de multiculturalidad, capital cultural, trayectorias de vida y que desafíen las formas de conocimiento y evaluación del mismo que se imponen desde las estructuras, las instituciones y las relaciones de poder (estudiante de licenciatura, encuesta a la comunidad académica de los posgrados de San Cristóbal de las Casas, septiembre de 2019).

En esa misma línea se pronunció otra participante:

> Creo que sería bueno que cada espacio universitario contara con un área de vinculación con los estudiantes en la que se pudieran realizar denuncias de manera segura y anónima, en caso de que así lo decida la persona que denuncia. Me parece que esta área debería poder contar con la facultad de abrir investigaciones y emitir reportes con las oficinas jurídicas de cada universidad (estudiante de posgrado, encuesta a la comunidad académica de los posgrados de San Cristóbal de las Casas, septiembre de 2019).

En torno a la redacción de un documento de lineamientos éticos, mencionaron la importancia de elaborar un protocolo con lenguaje sencillo, claro y corto, que pueda ser expuesto de manera permanentemente en los espacios públicos, por ejemplo, por medio de carteles con la información más relevante. Al mismo tiempo remarcaron que para que los documentos emitidos por las universidades cuenten con validez ante la comunidad universitaria, es necesario que se reconozca el problema y dejar claros los compromisos institucionales. Se sugirió que cada institución podía crear su propio protocolo y elaborar convenios con diferentes universidades para que dichos lineamientos constituyeran reglamentos vinculantes en sus respectivas legislaciones internas, partiendo de una perspectiva interseccional y feminista, es decir, considerando como categorías de análisis el género, la etnia-raza, la clase y la edad. Por otro lado, también mencionaron la importancia de que dicho documento estuviera escrito con lenguaje de género o perspectiva feminista y, finalmente, que debería contemplar una guía práctica con posibles pasos a seguir en caso de sufrir o presenciar un acto de acoso sexual, hostigamiento o racismo.

Se consideró importante que dicho documento se elaborara de manera participativa, vía talleres y mesas de debate, y por medio de una comisión compuesta por estudiantes, docentes y académicos. Para quienes contestaron la encuesta, este documento tendría que ser elaborado y validado por quienes sufren las violencias. En efecto, se mencionó que buscar la validación del contenido y/o redacción del documento era necesario, así como su valoración por parte de exper-

tos en los temas. El documento debería ser revisado éticamente por los encargados de elaborar los lineamientos éticos; en otras palabras, evitar que personas que hayan tenido conductas de violencia de género o racismo redacten los lineamientos. También consideraron la inclusión de datos del contexto nacional, estatal, municipal y por entidad educativa sobre la misma temática. Por último, mencionaron la importancia de incorporar derechos humanos y necesidades de población LGBTQ+.

En suma, el proyecto impulsado por la Red de Posgrados de San Cristóbal de las Casas intentó conocer la percepción de la violencia, discriminación, acoso y hostigamiento sexual en los espacios universitarios y de posgrado de dicha ciudad. Los resultados sirvieron para tomar medidas relacionadas con la contención y posible erradicación de las conductas violentas que afectan de manera diferenciada a las mujeres. A partir de este diagnóstico se elaboró un documento de lineamientos en el que señalamos algunos instrumentos jurídicos nacionales e internacionales para la prevención, atención y sanción del hostigamiento sexual, acoso laboral, escolar y el racismo en las universidades y posgrados de San Cristóbal de las Casas. Esto con la intención de contribuir con la prevención y erradicación del racismo y la violencia de género, ya que estas violencias impiden el acceso y la permanencia en los espacios universitarios y de posgrado, así como la adquisición y mantenimiento de becas e incentivos en los centros universitarios y de investigación de la ciudad, a las personas en situaciones de mayor vulnerabilidad, particularmente a las mujeres y a las personas de pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes y a las comunidades LGTB+. De acuerdo con las legislaciones actuales es necesario crear medidas de inclusión, políticas de acción afirmativa, así como impulsar mecanismos para no incurrir en las múltiples violencias que impiden a las mujeres y a otros grupos históricamente discriminados su desarrollo y bienestar conforme a los principios de igualdad y desarrollo integral y sustentable.

Este documento de lineamientos resulta del esfuerzo colectivo de distintas comunidades académicas de San Cristóbal de las Casas, de las estudiantes, profesoras y funcionarias feministas, quienes han exigido cero tolerancia al acoso, hostigamiento sexual y racismo, y el com-

promiso de las universidades y posgrados de cumplir con su obligación de implementar instrumentos institucionales para prevenir y erradicar las formas de subordinación de las víctimas frente a los agresores en el ámbito universitario. Estas acciones, además de dañar la autoestima de las estudiantes, constituyen actos discriminatorios por género, edad, condición social, orientación sexual, limitaciones y/o características físicas, y son infringidas por maestros, maestras y por distintas personas de la comunidad universitaria.

La interseccionalidad como herramienta contra la violencia de género

El 27 de septiembre de 2019 asistieron a una reunión varios profesores y estudiantes de la Red de Posgrados de San Cristóbal de las Casas, así como estudiantes de algunas licenciaturas. La reunión tenía el objetivo de hacer una consulta previa al segundo foro que organizamos, para decidir la forma en que se debía construir el documento de los lineamientos éticos, sobre todo la sección para prevenir y erradicar el acoso, hostigamiento sexual y racismo. Esta reunión proporcionó la visión de lxs estudiantes, quienes son una parte muy importante de la comunidad universitaria.

Las y los estudiantes se mostraron interesados en conocer cuáles son los mecanismos para protegerse del acoso, hostigamiento sexual y racismo, cómo se puede reforzar y dar acompañamiento para que puedan hacer las denuncias sin represalias y cómo se puede poner atención en la gestión de la información sensible de las víctimas. Se habló sobre cómo las universidades en México han creado distintos protocolos de atención a la violencia de género, aunque muchas no tienen los recursos suficientes para implementarlos, o bien, tienen serios problemas en los planteamientos conceptuales o procesuales que dan seguimiento a los casos de acoso sexual, hostigamiento y racismo. Los protocolos de las universidades en México han dado atención, en general, al acoso sexual, al hostigamiento y a la violencia sexual, pero ninguno de ellos aborda cuestiones sobre racismo y tampoco recogen las violencias específicas contra la comunidad LGTBI+, ni mecanismos para contrarrestarlas.

Por este motivo en los diversos encuentros se habló de la *interseccionalidad* como una herramienta necesaria para atender, analizar, intervenir y erradicar la violencia de género.[3] A continuación expongo algunas de las discusiones y debates de quienes participaron en las distintas reuniones organizadas por la Red de Posgrados.

Análisis sobre racismo y estrategias para subvertirlo

Un estudiante afrodescendiente trans mencionó en uno de los encuentros organizados que no es sorpresa que la mayor parte de los profesores en los posgrados de San Cristóbal de las Casas tenga la piel clara, ya que ello representa una naturalización del racismo. Sugirió la necesidad de educar y enseñar que Chiapas es un estado racializado, que se deben considerar las posiciones no blancas para definir el racismo y escuchar profundamente qué es lo que nos están diciendo. Para el mismo estudiante: "las personas blancas, aunque sean críticas del racismo, son blancas y eso hace que muchas veces no se impulsen tantos procesos de concientización que están acompañando a estudiantes en dificultades. De esta manera expresó: la blanquitud mantiene la blanquitud y el cisgenerismo mantiene el cisgenerismo".[4]

Además, lxs estudiantes señalaron la importancia de que las universidades puedan generar espacios bilingües en tsotsil, tseltal u otras lenguas de Chiapas. Será necesario trazar una ruta e identificar expe-

[3] La interseccionalidad en un término acuñado en la época de las movilizaciones por los derechos civiles en Estados Unidos, entre 1970 y 1980, por Kimberlé W. Crenshaw (2012), feminista negra. Esta autora explicó cómo clase, raza, género, sexo y otras categorías interfieren e influyen simultáneamente cuando las mujeres negras son discriminadas, ya que no solamente les afecta la violencia de género, sino también la discriminación racial; por ello resulta difícil determinar cuál de estas categorías legales y formas de daño les afecta más. Kimberlé Williams Crenshaw (2012) denunció que el sistema legal ha definido el sexismo como la base de las injusticias contra todas las mujeres (incluidas las blancas) y el racismo como la base de la discriminación contra las personas negras (incluidos los hombres). Para Kimberlé Williams Crenshaw (2012), los dispositivos jurídicos hacen que las mujeres negras sean legalmente "invisibles" en su mayoría. El racismo y el sexismo se combinan; por ello, la reparación legal debe atender los múltiples sistemas de opresión.

[4] Cis-género es un término que se utiliza para nombrar a las personas que se identifican con el mismo sexo con el que fueron asignadas al nacer.

riencias de buenas prácticas de prevención y recomendaciones de otras universidades.

En una de las reuniones, las estudiantes tomaron la decisión de que serían ellxs mismxs quienes tomarían la palabra en los foros, no sólo los de posgrado, sino también de licenciatura. El propósito es que alcen la voz y que tomen lugar en la organización de los eventos. También se pidió que una sola institución sea la que lleve el registro documental y que no se tomen fotografías directas de los rostros de las personas que participan en las mesas, para que se puedan convertir en espacios que promuevan la confidencialidad y el anonimato. La vergüenza y el miedo a represalias fueron dos de las emociones señaladas como impedimentos para la denuncia.

Por otro lado, a las y los estudiantes que participaron en las reuniones previas a los foros les pareció importante elaborar lineamientos contra el racismo en todas las universidades desde la perspectiva de las personas que viven este tipo de violencia y no desde quienes no han padecido esta violencia. Sugirieron la importancia de compartir herramientas activas relacionadas con la forma en que las personas racializadas viven el racismo, por lo que es importante realizar una revisión de las leyes que existen para prevenir y erradicar la discriminación y el racismo, así como ayudar a los estudiantes a través de procesos de contención. Otra estudiante mencionó la importancia de evitar la espectacularización del sufrimiento de las víctimas, de modo que se pueda visibilizar el dolor y el sufrimiento sin revictimizar a las personas que han sido agredidas.

Propuestas contra el acoso

Una propuesta que hicieron quienes participaron en las reuniones fue crear una red de estudiantes y de profesores varones, cis-heterosexuales o blancos críticos, para discutir con otros varones sobre las masculinidades dominantes desde sus privilegios; también discutir cuestiones sobre racialización, silenciamientos, conciencia y autoreferencia de otros cuerpos.

También recomendaron pensar en recursos formativos sin exponer a las víctimas. En algunos casos las estudiantes han tenido que recu-

rrir a otras estrategias contra el acoso como pintar murales públicos, tal es el caso del mural que se realizó en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH.

La violencia de género y el racismo son estructurales y la erradicación es compleja; por tanto, los lineamientos o cualquier documento emitido por las universidades para la atención de las múltiples violencias deben ser fácilmente accesibles y no exponer solamente datos. Es por eso que se debe pensar creativamente en cómo se pueden construir líneas de confianza, ya que muchas veces quienes viven acoso sexual o racismo no logran responder con inmediatez ante tales acciones. Las y los participantes de estas reuniones señalaron la relevancia de que existan cursos y seminarios transversales de género en todos los niveles universitarios en donde se identifique y mapee cuáles son los protocolos de acción ya existentes y qué tipo de acciones resultan pertinentes en estos casos.

Recomendaciones ante las múltiples violencias

En nuestro primer diagnóstico encontramos algunas problemáticas asociadas al daño que producen los distintos tipos de violencia de género y racistas; por ejemplo, cambios en la rutina cotidiana de las mujeres y de otros sujetos universitarios, cambios en la manera de vestir, de hablar en público, así como de relacionarse con otras personas. El daño que producen las múltiples violencias conlleva una pérdida de confianza en las personas haciéndolas aún más vulnerables a otro tipo de violencias. Por supuesto, esto impacta en el rendimiento laboral, estudiantil o en la trayectoria académica. Las violencias marcan paradigmáticamente la vida de las personas y producen dolor y sufrimiento, por lo que se requiere un debido acompañamiento y contención. Es importante recordar que este tipo de violencias son sancionadas por las leyes en los niveles internacional, nacional y estatal y que las universidades deben generar sus propias legislaciones desde una perspectiva de género feminista para no invisibilizar los daños y permitir que se sustenten las quejas.

Para eliminar las formas de violencia ejercidas por personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con las víctimas es nece-

sario actuar en al menos tres sentidos: *prevención, atención* y *sanción*. Es fundamental establecer políticas universitarias que combatan los actos u omisiones de abuso de poder que dañen la autoestima, la salud, la integridad, la libertad y la seguridad de las víctimas, así como fortalecer los marcos jurídicos universitarios para asegurar la sanción a quienes hostiguen y acosen. En el nivel nacional, las universidades han encontrado múltiples barreras y obstáculos debido a las limitaciones de recursos humanos, materiales y económicos, y porque muchas veces los contratos colectivos limitan las sanciones.

Es necesario que se promueva y que se difunda la cultura contra la no discriminación, ya que las agresiones impiden el desarrollo académico óptimo y atentan contra la igualdad de las mujeres y de las personas en situaciones de vulnerabilidad. Asimismo, es necesario que las políticas universitarias y de los posgrados estén sustentadas en los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres y que promuevan el respeto pleno a los derechos humanos. Fomentar una vida libre de violencia contras mujeres y el respeto a su dignidad consiste en garantizar acciones y mecanismos que favorezcan el adelanto de las mujeres en todas las etapas del proceso educativo y de investigación, desde su acceso hasta su permanencia, así como el acceso a becas y otras subvenciones. También es importante considerar que se requiere inversión para realizar una investigación multidisciplinaria que permita la detección de la violencia contra las mujeres y otros sujetos históricamente discriminados en los centros universitarios y de investigación.

En uno de los foros organizados, una estudiante señaló que los lineamientos deberían mencionar cuáles son los instrumentos jurídicos a los que se puede recurrir e identificar quiénes son las profesoras especializadas en perspectiva de género. También en los casos de quienes viven acoso sexual y hostigamiento es importante que se cuente con vínculos de confianza que puedan dar contención emocional y acompañamiento.

Otra profesora señaló que se deben promover acciones para dialogar sobre por qué ocurren casos de acoso sexual, hostigamiento y racismo y diferenciar las que son agresiones de este tipo, ya que, por ejemplo, en su posgrado se han dado casos de acoso académico. Otra

estudiante mencionó la importancia de que en los lineamientos se señalen ejemplos de casos de acoso sexual y hostigamiento para que haya más conciencia y que se difundan violentómetros relacionados tanto con los niveles de misoginia como de prácticas racistas.

Un profesor mencionó que, aunque nunca le han reportado casos de acoso sexual y violencia en su posgrado, eso no quiere decir que no existan. Otra profesora habló sobre cómo el acoso sexual no sólo se produce de un profesor a una estudiante, también se produce de un estudiante a otra estudiante. Aseguró que, aunque algunos normalizan esta conducta desde que son pequeños, existen otros que logran hacer ejercicios de concientización y autocrítica para darse cuenta del tipo de violencias en las que están incurriendo.

A continuación presento algunas ideas recogidas en los distintos foros, reuniones y diagnósticos realizados sobre prevención, atención y sanción de la violencia de género en las universidades.

Prevención

La prevención constituye uno de los pasos más importantes para erradicar el acoso, hostigamiento y la discriminación en las instituciones de educación superior y de posgrado en Chiapas, las cuales han respondido históricamente a lógicas de orden patriarcal, racista y homófobo. Para ello, en las reuniones y foros organizados desde la Red de Posgrados de San Cristóbal, se han hecho las siguientes propuestas para la prevención del acoso y del hostigamiento:

- Realizar diagnósticos permanentes sobre hostigamiento, acoso sexual, violencia sexual y racismo.
- Difundir los instrumentos jurídicos que amparan a las víctimas contra la violencia docente, el acoso sexual, el hostigamiento y la discriminación.
- Diseñar acciones como talleres, cursos y conversatorios de manera permanente para deconstruir estereotipos y prejuicios de los roles de género; asimismo, promover una cultura docente y laboral libre de violencia.

- Realizar campañas de sensibilización permanentemente en temas de género y derechos humanos, así como campañas de información y capacitación: eliminar prejuicios sobre los roles de género que producen asimetrías.
- Desarrollar metodologías para medir el número, el tipo de casos, las áreas y las personas relacionadas en casos de denuncias.
- Involucrar y comprometer de manera oficial a todas las áreas de las instituciones para construir ambientes de investigación y de estudio libres de todo tipo de violencia.
- Desarrollar protocolos con una visión psicosocial y con el acompañamiento de personal capacitado en la perspectiva de género y feminista.
- Formar comités de vigilancia y detección de casos de violencia en los que participen colaboradoras y colaboradores con perspectiva de género y feminista, externos a los equipos encargados de la implementación de protocolos, para vigilar la integridad y la ética de los procesos que se llevan a cabo.
- Capacitar al personal docente en derechos humanos de las mujeres y de las comunidades LGBT+.
- Procurar espacios en donde hombres capaciten a otros hombres sobre las nuevas masculinidades.
- Procurar espacios en donde la gente blanca o blanco-mestiza capacite a otras personas blanco-mestizas sobre el privilegio y la fragilidad blanca.
- Incorporar en los programas de posgrado el respeto a los derechos humanos de las mujeres, así como generar contenidos educativos tendientes a modificar los modelos de conducta sociales y culturales que impliquen prejuicios y que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de los géneros y en funciones estereotipadas asignadas a las mujeres, a los hombres, a sujetos de la comunidad LGBT+, a personas con diversidad funcional y a personas indígenas y afrodescendientes, entre otros grupos en situación de vulnerabilidad.
- Formular y aplicar programas que permitan la detección temprana de los problemas de violencia contra las mujeres en los centros educativos, para que se dé una primera respuesta urgen-

te a las alumnas que sufren algún tipo de violencia (LGAMVL, artículo 45, sección V, fracción VIII).

- Establecer como un requisito de contratación de todo el personal el no contar con algún antecedente de violencia contra las mujeres (LGAMVL, artículo 45, sección V, fracción VIII).
- Proporcionar de manera obligatoria acciones formativas a todo el personal de los centros educativos y de los posgrados, en materia de derechos humanos de las mujeres, de las comunidades LGBT+, de las comunidades afrodescendientes y pueblos indígenas, así como sobre las barreras y obstáculos que enfrentan las personas de la diversidad funcional.
- Eliminar de los planes de estudio de los posgrados y de los programas de las asignaturas los materiales que hagan apología de la violencia contra las mujeres o contribuyan a la promoción de estereotipos que discriminen y fomenten la desigualdad entre mujeres y hombres.

Atención

La atención a víctimas es otro de los aspectos importantes para atender las violencias de género en las universidades. Algunas de las ideas recogidas en las reuniones y en los foros mencionados relacionadas con este tema son:

- Las víctimas deberán ser tratadas con respeto, poniendo su integridad y dignidad en primer lugar, debido a que sus testimonios prevalecen ante todo. Es importante saber que cuando una víctima denuncia, lo hace en un contexto de mucha inseguridad y miedo. Seguramente le ha tomado mucho valor y ha experimentado todo un proceso antes de llegar a las instancias oficiales para denunciar la violencia que vive o ha vivido. Posiblemente la víctima se enfrente a circunstancias traumáticas por lo que será importante que las autoridades universitarias y los funcionarios que la atiendan tengan una actitud de escucha asertiva y de empatía. Resulta fundamental que, independientemente de lo que cuente, hagamos saber a la víctima que creemos su historia. Decir "yo te creo" puede ser un primer paso en

la reparación del daño. También será necesario hacerle saber que no la juzgamos y, sobre todo, que su testimonio será tratado con confidencialidad. Además, es importante que desde el primer momento, las instancias universitarias correspondientes puedan brindar el apoyo de personal capacitado en perspectiva de género, desde psicoterapeutas hasta acompañamiento legal con una perspectiva que ponga en primer lugar la dignidad y la vida de las mujeres.

- Brindar herramientas necesarias desde una perspectiva de género feminista para dar seguimiento a todas las denuncias y prestar atención a las víctimas.
- Proporcionar a las víctimas atención médica, psicológica y jurídica, de manera integral, gratuita y expedita.
- Proporcionar atención, asesoría jurídica y tratamiento psicológico especializados y gratuitos a las víctimas para favorecer su empoderamiento y reparar el daño causado por dicha violencia (LGAVMVLV, capítulo I, fracción II).
- Informar a la autoridad competente (de acuerdo a cada universidad) de los casos de violencia que ocurran en los centros universitarios y de posgrado.
- Las víctimas no deben, por ningún motivo, ser obligadas a participar en mecanismos de conciliación con su agresor.
- Será importante también informar a la víctima sobre la normatividad universitaria que la protege; por su parte, las autoridades universitarias deben comprometerse a uno de los principios que señala el protocolo de actuación que es la debida diligencia. Es importante garantizar las medidas necesarias para que las víctimas o quienes testifican no sean perjudicados en el proceso de denuncia. En caso de que ocurra una situación parecida, sería adecuado levantar una denuncia ante la defensoría de los derechos universitarios para que intervenga y ponga medidas cautelares.

Sanciones

Respecto a las posibles sanciones a agresores, se abordaron las siguientes propuestas:

- Brindar servicios reeducativos integrales, especializados y gratuitos al agresor para erradicar las conductas violentas a través de una educación que elimine los estereotipos de supremacía masculina y los patrones machistas que generaron su violencia (LGAVMVLV, capítulo I, fracción II). Esto depende de la gravedad de la falta.
- Difícilmente se puede "reeducar" a un violador, no obstante sí a quienes presenten conductas machistas como, por ejemplo, chistes misóginos. La reeducación deberá ser orientada por especialistas con formación y capacitación en temas de género y feminismos.
- El agresor deberá participar obligatoriamente en los programas de reeducación integral cuando así se determine por mandato de la autoridad universitaria competente.
- Es importante señalar que todas las personas de la comunidad universitaria pueden cometer acoso sexual y hostigamiento. Desde los estudiantes, los profesores, los trabajadores administrativos, el personal de confianza, funcionarios, hasta el rector. Desde el momento en que las instancias correspondientes reciben la denuncia, las víctimas deben sentirse acogidas, escuchadas y apoyadas incluso si deciden no continuar con el proceso de denuncia.
- Una vez recibida la denuncia, las instancias universitarias correspondientes deben iniciar las respectivas investigaciones y presentar a la víctima, en un lapso de días, un posible plan de acción en relación con la agresión. Además, se le deberá explicar las opciones en los niveles institucional o judicial. De esta manera, se deben considerar los siguientes tipos de faltas: leves, graves o muy graves.
- Las faltas leves pueden tratarse de acosos que se dan de manera presencial y que no son recurrentes. En este caso, las y los funcionarios correspondientes, formadas en perspectiva de género feminista, pueden requerir a la persona acusada para hacerle una llamada de atención. Será necesario que la persona encargada evalúe la situación y que proponga soluciones inmediatas de atención psicoterapéutica a la víctima y que separe al agre-

sor de los espacios que frecuenta. También puede nombrar una comisión de acompañamiento formada por especialistas en perspectiva de género y feminista en el espacio universitario en el que se desempeñe la víctima, especialmente si existe una relación cotidiana de quien denuncia.

- Si se trata de una falta más grave en la que el acoso ha sido persistente y ha involucrado contacto físico o acciones no consentidas o graves que generan hostilidad o riesgo para la víctima, será adecuado amonestar por escrito, suspender total o parcialmente al agresor, o bien, destituirlo de su cargo.
- Las faltas muy graves como violación, abuso sexual o amenazas contra la integridad son motivo de delito y pueden ser derivadas al sistema judicial con el debido acompañamiento. Además, será necesario hacer una amonestación por escrito, destitución del cargo en el caso de profesores, trabajadores, funcionarios o altas esferas y considerar la expulsión de la entidad académica en que esté adscrito el/la agresor. Si se trata de egresados agresores que están en proceso de titulación, se les impedirá la tramitación o se les invalidará el título.

Recomendaciones antidiscriminatorias frente al racismo, la homofobia y la transfobia

• Promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos, el acceso efectivo y el ejercicio de los derechos contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, tratados internacionales suscritos por México y demás legislación nacional aplicable, de conformidad con los principios de universalidad, progresividad, indivisibilidad, integralidad, interdependencia, no regresividad e imprescriptibilidad, entre otros.

• La prohibición estricta de la discriminación, entendida como los actos u omisiones, con o sin intención, que conlleven a la denostación, distinción, exclusión, limitación, menoscabo, anulación, total o parcial, motivada por el origen étnico o nacional, el género, la edad, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, la orientación sexual, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y dañe derechos y libertades.

• Promover acciones permanentes para prevenir y erradicar la violación a los derechos a la personalidad, al libre desarrollo de la personalidad y de la identidad de género elegida.

• Es importante que se garantice el acceso efectivo y pleno de los estudiantes a sus derechos a la personalidad y a la identidad de género elegida, entre otros correlacionados.

Revoluciones púrpuras, el caso de Mariana Sánchez Dávila y reflexiones insuficientes

La violencia de género representa un problema en aumento y se encuentra interrelacionado con fuerzas como el sexismo, el racismo, la homofobia, la lesbofobia, la transfobia, el capacitismo y la desigualdad económica. Las quejas y las denuncias públicas han comenzado a ser más notorias en los últimos años, gracias a las protestas de los grupos feministas dentro y fuera de las universidades, a través de manifiestos, tendederos, *escraches*, altares, veladoras, performances, carteles, entre otras estrategias de visibilización impulsadas por colectivas feministas universitarias.

El 28 de febrero de 2021, Mariana Sánchez Dávalos, estudiante de la Facultad de Medicina de la UNACH fue presuntamente asesinada por uno de sus colegas, cuando realizaba su servicio social en la colonia Nueva Palestina, Ocosingo, Chiapas. Mariana fue una víctima más de la agudización de la violencia sexual en medio de la pandemia, de una crisis de salud agravada, de la omisión institucional y de la violencia de género cotidiana y exacerbada. El primer informe forense señalaba que se trataba de un suicidio: "muerte por asfixia secundaria por ahorcamiento. Sin signos de violencia ni agresión sexual".[5] Dicho informe dejaba de lado el proceso de denuncia previo que Mariana había iniciado y del que no obtuvo respuesta.

[5] López, Carlos (2021). Detenida la directora de la clínica donde fue hallada muerta Mariana Sánchez. *El País*. Disponible en: <https://elpais.com/mexico/2021- 02-07/detenida-la-directora-de-la-clinica-donde-fue-hallada-muerta-mariana-san chez.html>.

Al conocer la noticia, cientos de estudiantes se movilizaron en solidaridad con el dolor, rabia e impotencia de Lourdes Dávalos, madre de Mariana, y otros familiares, porque el caso no fue esclarecido con rapidez, ni se sancionó a quienes cometieron omisiones en el caso del acoso que Mariana sufrió y que también denunció en la Secretaría de Salud de la entidad. Las autoridades tardaron varios días en detener al presunto agresor, quien poco después quedó libre.

Las estudiantes resistieron en un plantón en el Campus I de la UNACH; durmieron a la intemperie, organizaron comités, convocaron asambleas, vigilias, conversatorios, talleres, performances, tendederos, entre otras protestas simbólicas. Como jóvenes de su tiempo, utilizaron las redes sociales como Facebook, Twitter, Tik Tok y videotransmisiones en vivo. Sus publicaciones, seguidas por miles de cuentas, difundieron sus reclamos en contra del acoso, el maltrato, la violencia sexual y otras agresiones. Durante un mes esperaron con incertidumbre el inicio del diálogo y la firma del pliego petitorio elaborado por ellas, al tiempo que generaron discusiones no exentas de conflictos y tensiones.

Debido a lo anterior, las colectivas feministas universitarias (Brujas, Dalias y Neuronas)[6] ocuparon la Universidad Autónoma de Chiapas, un hecho histórico porque, aunque nuestra región se ha caracterizado por la heterogeneidad de luchas políticas y sociales, nunca habíamos presenciado que las estudiantes de distintas facultades tomaran una universidad en Chiapas durante tantos días para reclamar atención ante los casos de violencia de género. Después de más de un mes de ocupación, las estudiantes lograron que el protocolo de la universidad se cambiara, que se hicieran reuniones y se anunciara un compromiso por parte del rector y funcionarios para impulsar acciones serias contra la violencia de género. Sobre todo lograron permear y transformar la consciencia de una parte de la comunidad universitaria sobre la gravedad del acoso sexual.

En ese sentido, todos los cambios y transformaciones que se han producido en las políticas universitarias han venido de los movimien-

[6] Integradas por estudiantes de las facultades de Humanidades, Derecho y Medicina Humana.

tos feministas y también de los diálogos, debates y conceptualizaciones académicas que han apuntalado las demandas y aspiran a una transformación de los espacios universitarios. Algo que resulta claro es que podremos crear los mejores protocolos de atención al acoso y al hostigamiento, junto con programas para erradicar las violencias, pero no cambiará nada mientras los casos denunciados y las demandas estudiantiles sean recibidas y resueltas por varones y por personas que no saben que las víctimas deben ser tratadas con respeto, que es necesario poner su integridad y su dignidad en primer lugar, ya que sus testimonios deberán prevalecer ante todo.

Las colectivas feministas universitarias en Chiapas saben que para que los distintos tipos de violencia se puedan erradicar se requiere de un compromiso político, para que no dejemos de creer en la denuncia como una posibilidad y para que los esfuerzos institucionales no sean una simulación, sino un verdadero cambio en la vida pública. Las colectivas feministas universitarias en Chiapas demostraron su intención de dialogar con las autoridades, proponiendo formas asamblearias, reuniones en círculo, participaciones horizontales, peticiones concretas de cambio y transformación del régimen universitario en el que aún no se sienten seguras, ni libres de toda violencia, como sucede actualmente en muchas universidades, centros laborales y otros espacios sociales de nuestro país y del mundo.

Las revoluciones púrpuras saben que los procesos de denuncia revictimizan a las personas y por eso recurren a otro tipo de expresiones, pues la justicia ordinaria no es suficiente. Necesitamos reparar los daños y, sobre todo, que estos hechos no se vuelvan a repetir. Las revoluciones púrpuras requieren una transformación de la justicia ordinaria que verdaderamente sirva a las víctimas para sanar sus cuerpos, sus mentes y sus corazones. Son estas revoluciones universitarias las que visibilizan la violencia de género, las que señalan que estas y otras agresiones múltiples no son algo normal y las que han exigido que las universidades se conviertan en espacios seguros y en un ejemplo para la sociedad.

Las rutas a seguir tendrán que ser marcadas por las estudiantes y las colectivas feministas, y las y los universitarios tendremos que atender a su llamado de alto y de tolerancia cero a las distintas for-

mas de violencia, particularmente al acoso, hostigamiento y violencia sexual. Nuestro espíritu tendría que ser el de generar espacios seguros para que los diálogos puedan generarse de manera participativa, respetuosa, sensible y empática con las bases universitarias, el de hacer una revisión profunda de sus demandas. Las discusiones tendrían que importarnos a todas las personas y organizaciones preocupadas por los procesos de democratización universitaria.

El caso de Mariana Sánchez Dávalos, pero también el de otras estudiantes universitarias y mujeres y niñas expuestas a la violencia de género cotidiana, nos obligan a repensar la incidencia de las luchas históricas en las políticas universitarias dirigidas a las mujeres y a otros grupos en situación de vulnerabilidad. Nos invita a repensar los logros que los feminismos han hecho como referentes críticos dentro de las universidades y a ampliar nuestros imaginarios para que otras universidades sean posibles.

Lourdes Dávila, madre de Mariana, falleció de cáncer en agosto de 2021, unos meses después de la muerte de Mariana. La figura de Lourdes no puede pasar desapercibida porque conmemorar a Lourdes es rememorar a Mariana y evocar la voz de miles de mujeres, jóvenes y niñas que han sido asesinadas en México; recordarla es sumarse a las demandas de familiares y seres queridos de víctimas de feminicidio. Por Mariana y por todas, no pararemos de exigir que se esclarezcan de manera pública y transparente todos los casos, que se sancione y se castigue a los responsables de violencias sexuales y omisiones, porque ni una calle, ni una plaza con el nombre de ella la devolverán con vida. En esta línea se establece este capítulo, porque no pararemos hasta que la justicia sea suficiente.

Bibliografía

Berrio Palomo, Lina; Martha Patricia Castañeda Salgado, Mary Goldsmith Connelly, Marisa Ruiz-Trejo, Monserrat Salas Valenzuela y Laura Valladares de la Cruz (coords.) (2020), *Antropologías feministas en México: epistemologías, éticas, prácticas y miradas diversas*, México, Bonilla/UAM-I/UAM-X/UNAM, disponible en <http://

dcsh.xoc.uam.mx/repdig/index.php/libros-dcsh/dcsh/item/392-antropologias-feministas-en-mexico?fbclid=IwAR23obPuaQ-D_W-yXi_HeWSJ0Mif ciBmCmRNEXlnvBhRmz4ZlybpuhUwDg>.

Castañeda, Patricia; Hermelinda Mendoza y Leonardo Olivos (2019), *Vivir y transitar en Ciudad Universitaria. Diagnóstico participativo sobre el estado del derecho a la movilidad libre y segura en el campus central de la Universidad Nacional Autónoma de México*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Crenshaw, Kimberlé (2012), "Cartografiando los márgenes: interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color", en L. Platero (coord.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Temas contemporáneos*, Barcelona, Bellaterra, pp. 87-122, disponible en <https://www.generoydrogodependencias.org/wp-content/uploads/2017/03/Intersecciones_Cuerpos_sexualidades_encrucijada.pdf>.

Goldsmith, Mary y Montserrat Salas (coords.) (2021), *Boletín Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, A.C. La pregunta antropológica y las antropologías feministas*, pp. 13-23, disponible en <https://www.ceas.org.mx/documentos/BoletinCEAS2021AntropologiasFeministas.pdf>.

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, decretada el 11 de junio del 2003, disponible en <https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/ley%20Federal%20para%20Prevenir%20la%20Discriminaci%F3n%281%29.pdf>.

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVL) (2017), disponible en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>.

López, Carlos (2021), "Detenida la directora de la clínica donde fue hallada muerta Mariana Sánchez", en *El País*, disponible en<https://elpais.com/mexico/2021-02-07/detenida-la-directora-de-la-clinica-donde-fue-hallada-muerta-mariana-sanchez.html>.

Protocolo de Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM (2016), "Protocolo de actuación ante situaciones de violencia,

violencia de género, hostigamiento, acoso sexual y/o discriminación en la Universidad Autónoma de Chiapas", disponible en <https://cienciasadministrativas.unach.mx/images/protocolo_de_actuacion_ante_situaciones_de_violencia.pdf>.

Red Interinstitucional de Posgrados Públicos de San Cristóbal (2019), "Relatoría del Foro 'Prevención de la violencia, el acoso y el racismo en los espacios de Educación Superior y de Posgrado'", introducción y elaboración, Marisa Ruiz Trejo y Tim Trench, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, disponible en <https://www.academia.edu/44656210/Relator%C3%ADa_del_Foro_Prevención_de_la_Violencia_el_Acoso_y_el_Racismo_en_los_Espacios_de_Educación_Superior_y_de_Posgrado_>.

Red Interinstitucional de Posgrados Públicos de San Cristóbal (2020), "Lineamientos contra el hostigamiento sexual, el acoso y el racismo en los espacios de educación superior y de posgrado", San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, elaborado por Marisa Ruiz Trejo, disponible en <https://www.academia.edu/45337991/LINEAMIENTOS_CONTRA_EL_HOSTIGAMIENTO_SEXUAL_EL_ACOSO_Y_EL_RACISMO_EN_LOS_ESPACIOS_DE_EDUCACIÓN_SUPERIOR_Y_DE_POSGRADO_Red_Interinstitucional_de_Programas_de_Posgrado_Públicos_de_San_Cristóbal_de_las_Casas_Chiapas_México>.

Acoso y hostigamiento sexuales en contra de mujeres universitarias del sureste mexicano: más allá de las aulas

Angélica Aremy Evangelista García*
Erick Ricardo Martínez Jiménez**

Introducción

Una gran producción académica en torno al fenómeno de la violencia de género contra las mujeres en las instituciones de educación superior (IES) se ha desarrollado en este siglo XXI. Los primeros trabajos realizados en dos de las principales y más grandes IES en México, Instituto Politécnico Nacional (IPN) y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), muestran, a partir de encuestas a estudiantes y personal académico, la existencia y magnitud de una amplia gama de actos de violencia hacia las mujeres, entre pares e incluso de estudiantes hacia personal docente femenino (Ríos y Robles, 2010; Tronco y Ocaña, 2011; Villela y Arenas, 2011; Ramírez, 2012; Buquet *et al*., 2013; Salinas y Espinosa, 2013).

De manera paralela se llevaron a cabo investigaciones cualitativas pioneras entre las que sobresale el trabajo de Castro y Vázquez, de la Universidad de Chapingo (UACH), que parte de relatos autobiográficos escritos por estudiantes para un concurso (Castro y Vázquez, 2008; Vázquez y Castro, 2008, 2009). Le siguen los trabajos de Araceli Mingo y Hortensia Moreno sobre sexismo y misoginia en la UNAM (Mingo, 2013; Mingo y Moreno, 2015). Estas investigaciones de corte cualitativo revelaron la existencia de un patrón de reproducción de la violencia de género en la universidad y, más allá de la misma, en sus familias

* El Colegio de la Frontera Sur, Unidad San Cristóbal de las Casas, Grupo Académico Estudios de Género.
** El Colegio de la Frontera Sur, Unidad San Cristóbal de las Casas.

de origen y en las relaciones de noviazgo. Dieron cuenta también de la naturalización y normalización de un ambiente hostil cotidiano hacia las mujeres en la universidad, a través de la imposición y aprendizaje del silencio y de la tolerancia e inhibición de la denuncia (Mingo y Moreno, 2015). Desde entonces, varias de las investigaciones antes mencionadas coincidían en señalar la ausencia de instancias encargadas de prevenir, atender y sancionar la violencia hacia las mujeres en las IES.

Antecedentes

Asumir el carácter sistémico de la violencia contra las mujeres permite reconocer que ésta tiene el propósito de instaurar o restaurar las jerarquías de género y de someter a las reglas de la dominación masculina en principio a las mujeres, pero también a quienes muestren rasgos de inconformidad y disidencia con este orden de género.

Diversas investigaciones hasta ahora realizadas muestran que las mujeres en las IES mexicanas experimentan una amplia y variada gama de actos violentos conectados entre sí en un continuo que va de menor a mayor severidad y que, aunque se viven en el ámbito interpersonal, tienen sus bases culturales y sistémicas en el nivel estructural, con expresiones de violencia institucional mediando entre un nivel y otro. Así, estos actos se manifiestan física, corporal y hasta simbólicamente; los hay extraordinarios y graves pero en su mayoría son cotidianos, leves y escurridizos. Por lo tanto, están naturalizados y normalizados (Castro, 2012; Mingo y Moreno, 2015).

De manera reciente Moreno y Mingo (2019) han señalado que no todas las expresiones de violencia contra las mujeres son de carácter sexual ni utilizan la fuerza bruta para imponer el orden de género. Las autoras advierten que si sólo nos concentramos en la violencia de tipo sexual, perdemos de vista las múltiples expresiones del desprecio con que los hombres suelen tratar a las mujeres. Resulta relevante identificar otros mecanismos de expulsión, exclusión, disciplinamiento y humillación que tienen el propósito de devolver a las mujeres al ámbito doméstico según lo dicta el orden genérico.

En este sentido, ser universitaria constituye en sí mismo un acto que trastoca el sistema sexo-género para muchas jóvenes de la región sur sureste de México; por lo tanto, es el origen de múltiples formas de violencia contra ellas, algunas sutiles, otras manifiestas y graves. Aunque existe una documentación amplia sobre las consecuencias que provocan las experiencias de violencia en las mujeres (inseguridad, temor, miedo, humillación, coraje, impotencia, ansiedad y culpa), el mayor riesgo entre las universitarias es el abandono de su proyecto escolar, al que comúnmente llegaron superando numerosas adversidades.

Los actos de violencia sexual que suceden en los espacios universitarios, sobre todo hostigamiento y acoso, se han empezado a denunciar; sin embargo, poco se dice de otros actos de violencia que ocurren fuera de la universidad relacionados con actividades escolares y de formación profesional. Así, en este capítulo se aborda la violencia de género que enfrentan las estudiantes durante el traslado a las instalaciones universitarias, en las aulas y en las actividades escolares externas para ilustrar el continuo entre ámbitos, niveles macrosociales y microsociales, tipos y gravedad de dicha violencia.

Metodología

Los resultados de investigación que aquí se presentan derivan del proyecto "Violencia de género en ámbitos comunitarios entre estudiantes de Universidades Interculturales (UI) de Chiapas, Tabasco y Quintana Roo"[1] (Evangelista *et al.,* 2021) donde se indagaron formas de violencia de género que las estudiantes viven durante su formación universitaria.

Para profundizar en el conocimiento y comprensión de las relaciones y las condiciones que generan la violencia de género en el ámbito universitario privilegiamos una estrategia de investigación cualitativa que nos permitió producir narrativas a partir de entrevistas en profun-

[1] Proyecto 278266 apoyado por el Fondo Sectorial Inmujeres Conacyt 2018-2021.

didad con mujeres estudiantes, personal docente, directivo y administrativo de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo), la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) y la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).

El estilo de investigación cualitativa se define como una actividad situada en los escenarios naturales y consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas, adscritas a distintas tradiciones teóricas y disciplinarias, que tratan de entender o interpelar los fenómenos en función de los significados que les atribuyen quienes participan en la investigación (Denzin y Lincoln, 2011). Es decir, producimos conocimiento del mundo a través de las relaciones intersubjetivas que ocurren en la interacción entre quien investiga y quien participa en la investigación.

El trabajo de campo se realizó durante 2018 en la UNICH y en 2019 en la UIET y la UIMQRoo. En total realizamos 21 grupos de discusión y 94 entrevistas a estudiantes, egresadas y personal docente. Tanto en la UIET como en la UIMQRoo se entrevistó a egresadas que colaboraban en la universidad a través del programa gubernamental "Jóvenes construyendo el futuro", lo que les posibilitó evocar sus experiencias como estudiantes y como becarias.

En las entrevistas con personal docente se reflexionó sobre las rutas de actuación individual e institucional, en términos de prevención y atención, frente a las situaciones de violencia comunitaria e incluso social que han enfrentado. Se propició la participación de personal docente reconocido por su "escucha activa y de confianza" por parte de las estudiantes mujeres.

Las entrevistas y grupos de discusión fueron grabados, previo consentimiento informado, para su posterior transcripción, sistematización e interpretación en el *software* de análisis de datos cualitativos NVivo 12. Esta metodología no implicó la obtención de un número de entrevistas y grupos representativos de cada universidad intercultural (UI), sino lograr una suficiencia interpretativa (Charmaz, 2013) que nos permitiera desarrollar una comprensión de la complejidad cultural y de las múltiples interpretaciones de la violencia de género en el ámbito universitario. Para ello se procedió a la composición de una muestra no probabilística y a la conveniencia conformada

por participantes voluntarias, pero con la posibilidad y disponibilidad de producir narrativas de interés para los fines de esta investigación (Hernández-Sampieri *et al.*, 1991).

Hallazgos

A continuación se presentan los resultados organizados en tres apartados: *a*) Del pueblo a la universidad: una travesía de violencia para las estudiantes; *b*) Sexismo y violencia en las universidades interculturales, y *c*) Violencia de género contra las mujeres universitarias más allá de las aulas: el caso de la vinculación comunitaria en el modelo intercultural. El principal propósito es mostrar el continuo entre ámbitos, niveles macro y micro y tipos y gravedad de las manifestaciones de la violencia de género contra estudiantes universitarias de las UI.

a) Del pueblo a la universidad: una travesía de violencia para las estudiantes

Las universidades interculturales surgen en 2003 a iniciativa de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública con el fin de dar respuesta a tres aspectos: subsanar la escasa cobertura de la educación superior entre la población rural, atender las demandas educativas de pueblos organizados e integrar los conocimientos culturales y las lenguas originarias a la enseñanza universitaria, con el fin último de contrarrestar el desequilibrio geográfico del desarrollo nacional a través de la profesionalización de jóvenes rurales (Schmelkes, 2008).

Desde su creación, las universidades interculurales siguen un modelo educativo incluyente que brinda oportunidades de educación superior a jóvenes rurales y de pueblos originarios comprometidos con la atención a los problemas locales y con el impulso del desarrollo regional integral a través de la docencia, la investigación y el servicio a las comunidades rurales (Guitart y Rivas, 2008; Schmelkes, 2008). Por lo tanto, las universidades interculturales se han ubi-

cado en las zonas con mayor presencia de pueblos originarios, con la finalidad de acercar “la oferta educativa a esta población que de otra forma no podría tener acceso a ella” (Schmelkes, 2008:329).

En el sureste mexicano las universidades interculturales comúnmente se ubican en localidades rurales o semiurbanas con excepción de la sede principal de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), la cual se encuentra en la periferia del polígono urbano de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas en el estado de Chiapas (Schmelkes, 2013; Navarro-Martínez, 2018). En todos los casos su ubicación en la periferia de localidades ha generado accesos y áreas inseguras para la comunidad estudiantil, más aún para las mujeres, tal como se muestra en el siguiente testimonio:

> […] mi compañera Alma y mi otro compañero que se llama Juan, como ya no teníamos clases salimos como a las 12:00 o por ahí […] Bajábamos en grupo, pero como ya no estaban los demás, decidimos bajar solas [porque] se atrasó nuestro compañero. Entonces como que presentí algo y le dije a mi compañera cuando estábamos saliendo de la escuela “no quiero bajar sola, mejor esperemos [una] camioneta para bajar al centro [porque] me da miedo” y ella me contestó “No, no pasa nada. Yo no tengo dinero” y le dije [nuevamente] “Pero me da miedo ¿qué tal si nos asaltan?”; se me ocurrió esa idea loca, y me dice “No pasa nada”. Pero le dije otra vez ¿qué tal si nos asaltan? Tú que traes computadora, traes tu celular, yo no traigo nada” y me contesta “Ah, no pasa nada, le pego”. Ya de tanto le dije “bueno pues” y dejamos de hablar, salimos de la escuela y caminamos por las vereditas que están como a 50 metros de distancia; decidimos caminar y caminar. Empezamos a hablar […] yo estaba muy distraída con mi celular y ella estaba hablando. No sé cómo, así de la nada que me jala y me dice “¡Bety, corre!” volteo y que ahí venían dos, salieron de unos montecitos, pero lo bueno que todavía íbamos del lado contrario [de] los rateros, o no sé, los que nos quisieron asaltar, todavía no habían cruzado y venían de frente, entonces eso nos dio chance de correr, pero los vi y me quedé impactada, porque los dos venían vestidos de negro, uno tenía como una capucha de calavera, y el otro tenía como un pañuelo en la cara, tenían un machete en la mano y

nos pusimos a correr, y yo no soy de esas personas que tienen mucha energía de correr y mi compañera iba más adelante de mí y le dije "Alma ¡espérame!" a la vez volteo y ahí venían, lo bueno que seguíamos corriendo porque ellos seguían persiguiéndonos. Se nos ocurrió la idea de gritar, porque detrás de nosotras a una distancia larga, venía nuestro compañero Juan y empezamos a gritar: "¡Juan, Juan, ¡ayúdanos!". Gritábamos, pero corriendo a la vez. Creo que les dio miedo y se echaron a correr para atrás. Ya no podía respirar, ni podíamos hablar cuando llegó corriendo nuestro compañero y nos pregunta: "¿Qué les pasó?" y le dijimos "No, es que nos querían asaltar y ya se metieron". Y ya no podíamos hablar; estábamos bien impactadas, temblando de miedo. Entonces venía otro compañero y ya platicamos y dijimos que si no hacíamos nada las cosas llegarían a más, y ya le dije "¿Por qué no, mejor, damos la vuelta y vamos otra vez a la escuela para avisarle al coordinador? porque si no vamos a hacer nada, así se va a quedar", entonces regresamos y se lo contamos al coordinador (estudiante Bety, 21 años, UNICH-Yajalón).

Diversos relatos de las estudiantes y del personal docente entrevistado muestran que la ubicación de las instalaciones universitarias en espacios y viabilidades poco transitadas vulnera particularmente a las mujeres. Se trata de caminos que conducen a otras localidades rurales o a parcelas por lo que tienen una limitada afluencia vehicular, escasa circulación de personas y, en horario escolar, son transitados principalmente por estudiantes.

El camino a la universidad implica para las estudiantes atravesar áreas boscosas y lotes baldíos; además, las rutas de acceso carecen de alumbrado público y vigilancia de las instituciones de seguridad pública. Si bien estas características hacen de las vialidades espacios inseguros para la comunidad estudiantil en general, para las mujeres constituyen zonas de riesgo en las que pueden ser víctimas de intimidación, amenazas y persecuciones perpetradas mayoritariamente por hombres como también lo documentan otras investigaciones (Soto, 2012; Toro y Ochoa, 2017).

El riesgo de sufrir algún tipo de violencia se agrava por la noche para las estudiantes que cursan el turno vespertino, sobre todo cuando

transitan solas porque alguna actividad escolar les exigió quedarse más tiempo y no encontraron compañía para su retorno. De acuerdo con las entrevistas realizadas, durante el turno de la tarde han ocurrido asaltos, persecuciones, intimidación, acoso sexual, e incluso se mencionan casos de violación sexual. El siguiente testimonio ilustra los riesgos a los que se enfrentan las estudiantes cuando la noche cae:

> Yo estaba saliendo de aquí de la universidad en la noche y el tramo aquí en la carretera federal para mí era como que más seguro, era como que más alumbrado que en esta [otra] parte. Entonces yo estaba yendo en una bicicleta cuando de repente escuché que alguien venía atrás, entonces yo me [orillé] para dejarlo pasar, como para que me rebasara y en eso escuché que se paró y como que me venía como que pisteando (chiflando) y ya me volteé y vi que era un chico, así como de 20 o 30 años, pero creo que venía drogado o algo así. El caso es que yo ya empecé a meterle más rápido y escuché como que estaba hablando como [...] no sé [...] no sé si fue la ansiedad o la angustia que tenía, escuché como si tuviera una cadena o algo así [...] y yo iba así [pidiendo] que pasara un carro o que pase algo y venía yo pedaleando muy [rápido] hasta que llegué a casa de un amigo que vive por acá en frente de los bomberos y entré así corriendo y suerte que él estaba y me vio y dice que qué me pasó y yo le dije "es que me viene persiguiendo alguien" y ya cuando salimos a verlo pues ya no estaba. Entonces él habló a mi pareja y ya fue por mí y me acompañaron y ya fuimos hasta mi casa y lo platicamos. Intenté recordar las facciones de la persona, pero no me acordaba porque estaba muy oscuro (estudiante Esther, 23 años, UIMQRoo).

A decir de Soto (2012) y Añover (2014), existe una fuerte asociación entre la noche, la oscuridad y el peligro que hace de los espacios públicos lugares propensos a la manifestación de la violencia masculina; ello implica riesgos para las mujeres que los utilizan, quienes temen ser asaltadas, acosadas, hostigadas, violadas, secuestradas y hasta asesinadas. Este evidente dominio masculino del espacio público restringe el libre tránsito de las mujeres en espacios y tiempos establecidos socioculturalmente (Arancibia *et al.,* 2015) pero también

determina las experiencias de los estudiantes varones. En los grupos de discusión realizados con ellos, argumentaron no haber tenido experiencias de violencia de género similares a las de sus pares mujeres. Por lo tanto, sus temores en el trayecto a la universidad se restringieron a sufrir algún accidente en el transporte público o ser golpeados por personas en estado de ebriedad o drogados.

El acoso callejero es la forma de violencia que más experimentan las estudiantes. Se trata de acciones perpetradas en el espacio público por desconocidos que se ocultan en el anonimato y constituyen un grave problema social que afecta el bienestar físico y psicológico de las mujeres (Llerena, 2016). De acuerdo con Arancibia *et al.* (2015), el acoso callejero con connotaciones sexuales constituye un mecanismo que la masculinidad hegemónica utiliza para demostrar una posición dominante ante sus congéneres al violentar a las mujeres de manera pública sin represalias ni castigos.

Los sentimientos de impotencia, culpabilidad, vergüenza, angustia, humillación y tristeza expresados en los relatos resultan en una forma de sometimiento. Según Lainez (2013), dichos sentimientos quedan neutralizados en la pasividad ya que por muy violento que sea el acoso, las mujeres no saben cómo reaccionar y comúnmente tienden a ignorarlos como resultado del desconcierto. Esta investigación indicó que el acoso sexual callejero se experimenta comúnmente por medio de comentarios y gestos de connotación sexual, silbidos, sonidos de besos e incluso tocamientos, persecución o seguimiento, masturbación pública y exhibicionismo:

> Era como las 6:00 de la tarde, venía yo caminando y entró un carro y se paró y el señor me pregunta: "Disculpe, ¿no sabe dónde rentan cuartos?". Y le digo "No, no sé", [y me dice] "Es que ando buscando un cuarto y me urge" y [le digo] "la verdad no sé si ya checó en esta avenida porque ahí hay [...]". Entonces me dijo "No, es que no encontré; ya estuve checando y necesito encontrar un cuarto ¿No rentan cuarto donde vives, en tu casa?". Y yo "No, no. Yo también rento, pero no hay espacio. Si gusta buscar en otras calles puede ser, pero no conozco". Y me dice "es que no soy de acá y no conozco el lugar, acompáñame". Ya me hice a un lado, porque el callejón estaba muy pequeño y

> casi estaba pegada al carro y que empieza a masturbarse el guey y me dice "entra". Y volteé y no había nadie y me salí corriendo, pero empezó a arrancar e iba en ese sentido [...] entonces regresé y empecé a correr. Fue la primera vez que me agarraron así de tonta, y yo dando información […] Iba muy nerviosa [y] empecé a temblar (estudiante Margarita, 21 años, UNICH-San Cristóbal de Las Casas).

Con base en lo hasta aquí expuesto es posible identificar una espacialización de los temores y las violencias vividas por las entrevistadas en las inmediaciones de las UI. Si bien la violencia social es un fenómeno estructural creciente en todos los espacios, pueden identificarse lugares con características y condiciones particulares que agudizan el riesgo para las mujeres. En este sentido, la ocupación y el tránsito de los espacios públicos está generizada y es generizante. Como ya se explicó, los temores de las mujeres entrevistadas guardan una estrecha relación con experiencias de acoso, asalto, seguimiento, hostigamiento, tocamiento, masturbación y exhibicionismo, eventos que han vivido personalmente, o bien, compañeras cercanas a ellas. Estas situaciones develan la lucha diaria que mantienen las entrevistadas cuando cotidianamente se enfrentan a sus miedos y temores y se arriesgan a vivir múltiples formas de violencia al recorrer el espacio público que las conduce hasta la universidad. Es una lucha diaria en contra de todo el sistema sexo género que al violentarlas las excluye del espacio público, con el propósito de limitarlas y recluirlas al ámbito privado de lo doméstico (Zúñiga, 2014). Pareciera que al arribar a las instalaciones de la universidad llegan a un lugar seguro; sin embargo, únicamente cambian de escenario pues en estos espacios viven otras formas de violencia que a continuación abordamos.

b) Sexismo y violencia en las universidades interculturales

Diversas investigaciones coinciden en que la universidad es un lugar de exclusión, desigualdad, discriminación y violencia donde las mujeres son objeto de acoso, hostigamiento, burlas y humillaciones por parte de estudiantes, docentes o administrativos varones (Tlalolin, 2017; Montesinos y Carrillo, 2011; Mingo, 2010).

Una de las formas más comunes y naturalizadas de discriminación sexista se manifiesta en las clases a través de burlas, descalificaciones y humillaciones por parte de sus pares varones, en muchas ocasiones con la permisividad y tolerancia del personal docente. Las estudiantes, al tomar la palabra para participar en clase, generan molestia en los varones quienes reaccionan con burlas y risas con el fin de descalificar a sus compañeras para demostrar que ellas no tienen los conocimientos y habilidades para realizar estudios universitarios.

A decir de Gonzáles y Fernández (2009) los varones son producidos y reproducen una masculinidad hegemónica que les dicta ocupar una posición de dominio sobre sus congéneres y sobre las mujeres que se encuentran a su alrededor, tanto en el ámbito público como en el privado. En un contexto donde se privilegia la razón masculina se invisibiliza, ignora e incluso denuesta la participación de las mujeres; se espera de ellas una actitud pasiva y de poca o nula intervención como parte de su sometimiento al orden de género.

En los diversos relatos se observa la naturalización de estas prácticas sexistas al grado que el personal docente las ignora o no les da importancia, a pesar de que constituyen expresiones sutiles de violencia emocional que impactan en la salud psicológica de las estudiantes debido a que se sienten intimidadas, inferiores, inseguras y discriminadas (Carrillo, 2015). Sin embargo, se trata de prácticas que comúnmente se viven en silencio y resignación, incluso las estudiantes prefieren no participar en clase para evitar ser blanco de comentarios sexistas como lo ilustra el siguiente testimonio:

> […] hay un compañerito aquí que se cree mucho, es muy criticón cuando uno está hablando, cuando nosotras las mujeres estamos hablando. Bueno, más bien son dos compañeros que cada vez que pasábamos a exponer nos decían que no explicábamos bien y que no le entendían nada de lo que nosotras decíamos y nos hacían sentir mal Lo hacían por gusto [porque cuando] pasamos a exponer ellos comenzaban a preguntarnos: "¿Qué quieres decir ahí? ¿Qué quiere decir esa parte?" empezaban a cuestionarnos y pues no nos quedábamos calladas, tratábamos de contestar. Y llegó un día que ya estábamos hartas de ellos dos, porque siempre que hablamos en clases, ellos empe-

zaban a reírse, burlarse diciéndonos de que no sabemos, de que no explicamos bien, de que no le entienden y que no sé qué. Y eso causó que mis compañeras mejor se fueran a Movilidad [...] porque ya estaban hartas de los chamacos, yo también quise irme, pero no pude. [Y así] me discriminaban [...] me decían que yo estaba confundida, que yo estoy loca, que no sé qué [...] (estudiante Nayeli, 26 años, UIET-Oxolotán).

Según datos de la ENDIREH 2016, los estudiantes varones son los principales perpetradores de la violencia física, sexual y psicológica en contra de las mujeres, siendo el acoso sexual el principal tipo de violencia que viven las estudiantes (INEGI, 2016). De acuerdo con Yugueros (2011) y Llerena (2016), las insinuaciones, silbidos, gestos, miradas lascivas, seguimiento y persecución (por mencionar algunos) son un conjunto de acciones que conforman el acoso sexual y que, al dirigirlas hacia las mujeres, violentan su integridad física y emocional.

Las estudiantes son blanco de miradas lascivas de sus compañeros de la universidad ante la presencia de otras y otros al grado de sentirse no sólo incómodas sino incluso atemorizadas. Al estar solas se vuelven blancos de agresiones más graves que las objetualizan sexualmente.

En una ocasión si tuve como roces con un muchacho saliendo de la uni. Estaba yo en la parada solita y ese muchacho que era de otra carrera, se acercó y me dijo "¿cómo te llamas?" y yo le quedé viendo [...] y me dice "te llamas Yara" le dije que sí. Eran como las cuatro y no pasaba ningún carro y yo necesitaba bajar a Oxolotán y mejor empecé a caminar para alejarme y él venía detrás de mí y ahí sí sentí feo y entonces, al llegar aquí en la secundaria como tengo una conocida que trabaja ahí de intendente me puse a pensar "ahora ¿a dónde agarro? pues voy a ver a esta muchacha", entonces, empecé a gritar su nombre pero no salía y el muchacho se paró donde yo me había quedado y pensé "No, Dios mío" y me quedaba viendo y me dijo "oye" y al tiempo salió la muchacha con dos colegas de turismo y ya me sentí más aliviada y les dije "es que este chavo no sé [...]" y justo ya

venía la combi y él se subió y se fue. Como a la semana venía yo entrando a la universidad y venía ese muchacho otra vez y me gritó diciendo "¿qué opinas de la libertad de expresión?" y yo así de ¿qué onda contigo? y le dije "pues mientras no me faltes el respeto todo está bien" y me gritó "es que me gustas" y yo me quedé así [en shock] porque lo gritó y yo me quedé así de ¿qué onda contigo? y empecé a caminar más rápido porque me sentía incómoda (Yara, 23 años, egresada, UIET Oxolotán).

Debido a que en el espacio universitario interactúan actores con distintas posiciones sociales y jerárquicas (Tlalolin, 2017), las estudiantes también son víctimas del personal docente masculino quienes, de acuerdo con la ENDIREH 2016 (INEGI, 2016), ocupan el tercer lugar como perpetradores de violencia sexual, física y psicológica en su contra. En este sentido el hostigamiento sexual es una práctica que en fechas recientes ha cobrado mayor visibilidad debido a su creciente denuncia, sobre todo a través de medios no formales e institucionalizados como los llamados tendederos o muros de la vergüenza. A continuación, un ejemplo de las muchas formas en que ocurre esta práctica en el ámbito universitario:

Tuve una situación desagradable con un maestro que no tenía nada que ver con mi carrera. Tenía amigas de enfermería que me decían "Yara ven, te vamos a presentar al maestro tal" y yo decía "¿para qué me vas a presentar al maestro si ni clases me da?" pero sí fui y me presentaron al maestro de la licenciatura, era un médico. Y [dijo] "que si vamos a salir y que no sé qué" y yo "¿vamos a salir? pues no". Siempre he sido así y le dije "salgan ustedes" porque mis amigas igual le dan entrada o no sé por qué lo hacen. No tiene mucho, ese maestro [...] venía entrando a la uni y me dijo "hola, hace tiempo que quería hablar contigo" y le digo "hola maestro" y me dice "la verdad es que me gustaría que me dieras tu número de teléfono y no sé si te moleste que yo te hable" y yo le dije "la verdad sí me molesta". O sea, pensó que sí le iba a dar mi número por ser maestro y [le dije] "la verdad sí me molesta, me saca de onda, no sé cómo me está viendo usted [o] qué piensa de mí ¿no?" y se quedó así y [me dijo] "discúlpame, de verdad

no fue mi intención" y le dije "no se preocupe" y lo dejé parado. Me quedé pensando en cómo nos ven ellos a nosotras como estudiantes ¿no? […] Me he enterado de que algunas estudiantes sí acceden ¿me explico? […] Y ahora que estoy trabajando en el programa de jóvenes construyendo el futuro con otro compañero y otra muchachita, he visto […] pues uno como mujer pues sí se da uno cuenta que empiezan los coqueteos de los maestros y empiezan a hablar, así como que a [...] o sea te das cuenta y uno no puede hacer nada ¿no? (Yara, 23 años, egresada de la UIET Oxolotán).

Al ser la conquista y posesión de mujeres una de las condiciones para hacerse hombres y ser reconocidos como tales "pues básicamente se les sigue educando para disponer de las mujeres" (Zabalgoitia, 2022:85), los profesores utilizan el estatus que la figura del docente les otorga para seducir a las estudiantes. En este sentido, las mujeres son vistas como cuerpos del deseo a disposición de docentes, administrativos, directivos y demás figuras de autoridad universitaria de manera pública y explícita sin ninguna consecuencia.

Me ha tocado ver actitudes y comentarios en reuniones y es feo que se dirijan a las mujeres de esa forma, yo recuerdo que una vez estábamos los directores y de repente dice uno por ahí "ya llegó carne fresca" y yo me quedé, así como de "¿qué?" [...] O de repente ves que estamos en una reunión general en el que están todos los estudiantes de nuevo ingreso y empiezan a decir "mira ésta está bonita", comentarios muy despectivos hacia [las mujeres] como si fuera una elección de frutas, como cuando vas al supermercado y ves cuál está más padre de las frutas o algo así. Eso sí me calaba, la verdad como mujer me calaba, pero qué más podía hacer si no me permitían hacer nada (docente, ProSIU, UIMQRoo).

Cuando las mujeres se niegan a ser objetos del deseo y conquista masculina las relaciones de poder y dominio se tornan violentas ante la insumisión de las mujeres al orden de género. Si bien algunos relatos dan cuenta de conquistas fallidas por parte de docentes sin mayores consecuencias, en otros casos las manifestaciones de violencia

aumentan gradualmente cuando las estudiantes no acceden a la conquista masculina. El siguiente testimonio muestra el continuo que va de prácticas leves y normalizadas a graves y extraordinarias de violencia contra las mujeres en tres momentos:

> Había un maestro que siempre que me veía y me decía "hola mi amor, hola mi vida, hola cielo, hola mi niña" y se me empezó a hacer raro porque digo ¿por qué me habla así? si yo no le he dado confianza y ya me empezó a decir "oye pues ¿cuándo?". Con el paso del tiempo sentía que me perseguía porque siempre venía corriendo y me abrazaba y besaba y yo lo empecé a ver todo raro y dije "no, no puede ser esto" y me hacía un lado. Para [mi suerte] debo su materia por un punto, y decidí solicitar el extraordinario y el maestro me dice "está bien, te lo voy a aplicar" y como yo ya veía sus intenciones le pedí a una amiga que me acompañara, cuando llegamos, el maestro me dijo "tu amiga no reprobó ¿y qué hace acá?" yo le dije que me estaba acompañando y me empezó a decir "¿y para qué? ¿qué? ¿no te puedes defender sola?" y ya le dije que sólo le había pedido que me acompañara y me dijo "estás muy mal, debes empezar a enfrentar las cosas sola. Y tal día te doy tu calificación", "ok" le dije y me fui. Cuando fui por mi calificación le dije a otra compañera que me acompañara y ese día el maestro me dijo "te veo en mi cubículo y allá te doy tu calificación", entonces fuimos a su cubículo y cuando vio que entramos le dijo a mi compañera "¿qué haces acá? si la única que cité es a Lizet", yo contesté y le dije que sólo vino a acompañarme y le dijo a mi compañera "no, salte y cierras la puerta", la sacó y yo sentí miedo de que me fuera hacer algo o no sé [...] Luego me empezó a regañar diciéndome "¿Por qué andas trayendo a tus amigas? ¿no te puedes defender sola? ¿qué? ¿Tienes miedo?" [...] le dije "No, nada más que les pido el favor de que me acompañen" y nada más hizo "mmm" [...] Una vez me miró con mi amigo [y] me reclamó que ¿por qué anda mucho él conmigo? y me preguntó si tenía novio y le dije que sí y me contestó "no, tú no te vas a embarazar, así que por favor cuídate". Lo que decía y como actuaba me empezó a sacar mucho de onda. Y por dos años me atrasé en la universidad por temor a ese maestro, hasta que me animé a enfrentarlo y llevar la materia porque si no

> nunca iba a salir y terminar la carrera. Cuando recursé su materia me decía "ven, siéntate acá adelante, tú acá", hasta me daba mi asiento, pero me iba con otros compañeros de ese mismo grupo que conocía y él decía "¿tú por qué estás con ellos? tú debes de sentarte acá" y siempre fue así. Un día me dijo "¿sabes qué? vas a presentar examen porque no pasaste la materia por un punto, pero podemos solucionar esto y lo que yo quiero es que tu tomes asesorías privadas conmigo" y yo le decía que no podía y me decía "a ver, si ahorita no estás llevando todas las materias del semestre ¿qué tanto haces? quiero que saques tu tiempo y vengas conmigo". Para mí fue un trauma pasar por todo esto, no sabía a quién decirle y en mi año que debí salir, mis papás siempre me decían "¿te vas a graduar?" y siempre me preguntaban eso y sentía mucha presión [...] yo sentía que no podía vivir con todo eso. Hasta un día yo exploté, no podía más y le conté a mi hermana y ella me apoyó y me animó mucho porque yo ya había perdido la confianza en mí, mi autoestima bajó, no tenía ganas de venir en la escuela, ni ganas de salir. No enfrentaba al maestro por temor, porque tú sabes que es maestro y tiene mucha autoridad y yo sentía eso, ¿si él me hace algo? y ¿si por él nunca termino la carrera? ¿qué voy a hacer? y siempre me ponía a pensar en eso, hasta que me animé y lo enfrenté y cuando pasé mi examen, molesto me dijo "por fin ya pasaste" (estudiante Lizet, UIMQRoo).

De acuerdo con Ezzatti (2009), el éxito de la seducción y conquista de las mujeres representa una expresión de la virilidad masculina que en el plano de lo simbólico se concreta con el acto sexual. Sin embargo, cuando las mujeres se niegan a ser conquistadas se cuestionan las capacidades masculinas para someter y controlar generando malestar y violencia en la interacción. El caso anterior da cuenta del aumento gradual de la violencia cuando las mujeres no permiten ser conquistadas y controladas.

También se documentaron situaciones en las que los docentes logran conquistar y someter a los estudiantes utilizando sus privilegios de género y de jerarquía para sacar ventaja de sus condiciones de vulnerabilidad. En particular se registraron casos de embarazos entre estudiantes como producto de relaciones con personal docente.

> Una situación que definitivamente te puedo decir que me esmeré como jurídico fue en una situación de engaño a una alumna que andaba con un maestro y de alguna manera la tenía sometida. En esa situación se tuvo que hacer que la alumna despertara para darse cuenta de que el maestro realmente la estaba engañando [porque] era una persona casada que tenía […] a su esposa. Bueno, esta muchacha al momento que queda embarazada de este profesor, se sale del seno familiar y deja de estudiar y se va. Y bueno nosotros empezamos a investigar y resulta que nos enteramos de que ella estaba teniendo una relación amorosa con el profesor donde le prometía cosas y de alguna manera también la beneficiaba con regalitos y su calificación […] y de eso, los mismos compañeros se daban cuenta y platicaban, pero pues era entre pasillos nadie se atrevía a levantar la voz. Entonces se habla con los papás y ellos estaban totalmente desconectados de lo que estaba pasando con su hija, ellos pensaban que de alguna manera había decidido salirse de la escuela e irse a trabajar. [Al final] esta alumna se integra nuevamente a la escuela, tiene una bebé y ella denunció aprovechamiento sexual en el ministerio público, la familia obviamente en su momento fue de las que más la atacó, afortunadamente tenía el apoyo de su única hermana, pero el padre estaba furioso que literal decían que la iban a matar […] pasó por un trago amargo muy fuerte porque hay una desilusión de mandar a una estudiante según a estudiar [...] y resulta que siempre no […] si de por sí era muy difícil que las mujeres accedieran a la educación por las costumbres de que al final se casan y las mantiene su marido, imagínate con estas noticias, los padres ni [como para] dejarlas venir ¿no? en vez de decir que vayan a estudiar, [dirían] nada más vas a enamorar maestros o que el maestro las enamoren y no (docente, ProSIU, UIMQRoo).

Los docentes ostentan privilegios otorgados por la posición jerárquica institucional; así, ocupan el estatus económico y el intelectual para seducir a las estudiantes aprovechándose de sus condiciones de vulnerabilidad por género, etnia y precariedad económica. De este modo se crean espacios de permisividad para seducir con engaños a las estudiantes e iniciar una relación donde las expectativas son dife-

rentes: los docentes buscan la conquista sexual mientras ellas se enamoran y anhelan relaciones convencionales de pareja. En este contexto ocurren casos extremos de violencia de género como el que se ilustra a continuación:

> Hubo un caso fuerte de un trabajador que anduvo con una alumna, pero quedó como una cuestión de pasillo. [Fue fuerte] porque incluso la obligó a abortar porque él era casado, tan es así que la esposa vino a hacer un problema aquí dentro de la universidad por esta situación de que anduvo con una alumna y esa alumna abortó, tan es así que yo me entero de que aborta, pero lo mete como una situación como que fue un aborto normal espontáneo cuando en realidad fue un aborto inducido, fue una pastilla por ahí que le dieron, pero lo registraron como si fuera de ese tipo [aborto espontáneo]. Entonces hay casos, pero han estado así escondidos [...] (docente, ProSIU, UIMQRoo).

Provenientes de distintas localidades rurales e indígenas, las estudiantes llegan a las UI con el sueño de realizar estudios universitarios y convertirse en profesionistas; sin embargo, al enfrentarse con el sexismo en las aulas y el acoso y el hostigamiento sexual, sus trayectorias educativas se vulneran o se truncan afectando sueños de familias enteras e incluso comunidades. Se trata en muchas ocasiones de las primeras mujeres en realizar estudios de educación superior en su familia y comunidad, quienes se enfrentan a un orden establecido donde los varones las continúan considerando seres secundarios y a su disposición sexual en tanto que "la lógica relacional del mundo está basada en la sexualidad masculina" y su potencia sexual (Zabalgoitia, 2022:85). Cabe señalar que en dos de las tres UI estudiadas nunca nos hablaron espontáneamente de hostigamiento sexual; es decir, aquel que perpetrado por quienes tienen una relación de jerarquía con las estudiantes (docentes, administrativos, directivos). Fue en la UIMQRoo donde insistieron en mencionar una serie de casos de hostigamiento sexual de gran resonancia mediática acontecidos en 2012, los cuales derivaron en la destitución de los docentes agresores.

c) Violencia de género más allá de las aulas: el caso de la vinculación comunitaria del modelo intercultural

La formación universitaria busca que las y los jóvenes trasladen los conocimientos teóricos al campo de la práctica mediante prácticas escolares y profesionales, servicio social y trabajo de campo. El modelo de educación intercultural de las UI considera actividades de planeación, diagnóstico, diseño e implementación de proyectos sociales y productivos que generen procesos de cambio, transformación y empoderamiento en las comunidades de origen o localidades a través de la vinculación comunitaria (Casillas-Muñoz y Santini-Villar, 2009; Ávila-Romero *et al.,* 2016). Por consiguiente, las y los estudiantes desde su ingreso a la universidad integran equipos para realizar vinculación en sus comunidades de origen u otras cercanas a la universidad, actividad que constituye un eje formativo que busca la interacción directa entre la universidad y las comunidades.[2]

La relación entre universidad y comunidad conforma un escenario ideal para analizar cómo se exponen las y los estudiantes a diversas formas de discriminación y violencia con mayores efectos adversos para las mujeres. Para el caso de las UI, las experiencias relacionadas con el contexto de la vinculación comunitaria permiten reflexionar sobre una problemática compartida por la generalidad de estudiantes universitarias que realizan actividades escolares fuera de los límites de las instalaciones educativas.

En primera instancia destaca el disciplinamiento que se realiza en las propias aulas de las UI: el personal docente recomienda a las estudiantes formas "apropiadas" de vestir que van en contra de su voluntad y sobre todo vulneran su derecho a la libertad de decidir sobre sus cuerpos en tanto espacio de disputa entre el control social e individual (Medina, 2015). Si bien las sugerencias del personal docente tienen

[2] Cada universidad intercultural tiene un plan curricular para la vinculación comunitaria. En la UIMQRoo se llevan a cabo los llamados veranos de vinculación mientras que en la UIET y la UNICH la vinculación se realiza a lo largo de cada semestre. El fin común es desarrollar estrategias que traten de dar solución a las problemáticas sociales, ambientales, culturales, productivas y económicas de las localidades donde se realiza (Ávila-Romero *et al.,* 2016).

la finalidad de protegerlas, constituyen actos de violencia de género en tanto que son únicamente las mujeres las que tienen que cambiar su forma de vestir para no provocar incomodidad y malestar en las comunidades de vinculación y para que su cuerpo no sea motivo de violencia sexual por parte de extraños o de habitantes de las localidades (Toro y Ochoa, 2017).

> Los profesores nos recalcaban de andar siempre juntos e incluso nos pedían a nosotras que no fuéramos con blusas escotadas, que no fueras en short, que no fueras con tacones, que no fueras maquillada, que ni siquiera te pusieras brillo labial o que de preferencia fueras con un chongo. Eso siempre los profesores nos lo recalcaron mucho ¿no? Y, o sea, uno comprende ¿no? que tienen una cultura diferente, pero también de cierta forma es un tipo de machismo ¿no? de que tú te tengas que vestir peor o desarreglarte a propósito para protegerte; como que no está bien eso (estudiante Lorena, s/edad, UNICH San Cristóbal de las Casas).

Por otra parte, las actividades de vinculación comunitaria implican gastos en transporte y alimentación aunados a las dificultades de acceso por falta de transporte público a las localidades rurales. Ambas circunstancias obliga a las estudiantes a buscar los medios a su alcance para arribar a las localidades, lo que incluye el llamado "raite" o "aventón" en transportes particulares donde experimentan desde el cuestionamiento y la descalificación de su proyecto de profesionalización hasta el acoso sexual. En la lógica del orden de género heteronormativo y patrialcal las mujeres deben ser esposas y madres; por tanto, lo que la profesionalización es considerada una pérdida de tiempo y dinero pues al unirse en pareja serán dependientes del esposo. En el contexto rural las mujeres que estudian el nivel superior de educación y transitan el espacio público sin compañía masculina encarnan un acto de rebeldía al incumplir el modelo hegemónico de feminidad;[3] ello genera malestar y violencia principalmente entre los hombres, tal como se ilustra a continuación:

[3] Para Castañeda-Rentería y Contreras (2017) el modelo hegemónico de feminidad se constituye de acuerdo con tres premisas: *1*) la identidad de género en torno al bi-

> […] me tocó viajar con señores que de repente tenían otra intención; al momento de que yo me subía en el carro empezaban a hacer plática y preguntaban "¿Y estás casada? ¿cuántos años tienes?" y yo era muy sincera con ellos y les decía: "No, soy soltera" y entonces yo empezaba como a externarles mis propósitos, pero ellos de repente le daban vuelta a la plática y decían: "No, es que tú tienes que casarte, ¿para qué estudias si las mujeres están aquí para ser mantenidas, a veces no pueden lograr lo que desean porque todas tienen que tener a un hombre caminando al lado de ellas porque solas no pueden". A veces pensaba en esas opiniones que me daban y también me ponía a pensar por tanto sacrificio que hacía en la escuela y por ratos decía "Creo que tienen razón", pero mis motivaciones me alimentaban y seguía […] (Jacinta, 24 años, egresada, UIMQRoo).

Sumado a lo anterior, las estudiantes, al trasladarse a localidades rurales se alejan de la señal telefónica y de internet. Esta incomunicación incrementa sus condiciones de vulnerabilidad durante la vinculación comunitaria porque ante una situación de riesgo no pueden comunicarse con personal docente, autoridades escolares, amistades, familiares y muchos menos con autoridades de seguridad. Aunque en las UI se promueve el trabajo en equipo, es común que las estudiantes decidan trabajar solas debido al poco entendimiento con sus pares producto de distintos intereses de vinculación o desigual desempeño escolar. Así, los casos de acoso durante el traslado a las comunidades se presentaron con más frecuencia entre las estudiantes que realizaron actividades de vinculación de manera individual.

Ya ubicadas en las comunidades de vinculación, las estudiantes se enfrentan a prácticas de discriminación de género y por edad al grado que por su condición de ser mujeres y jóvenes son excluidas del espacio público comunitario. De acuerdo con las estudiantes y docentes,

---

nomio mujer = madre como organizador de la función elemental y de realización de las mujeres; *2*) la conyugalidad donde se ejerce el tutelaje de las mujeres y por lo tanto su dependencia, y *3*) la definición del par público-privado, donde el primero se concibe racional y masculino mientras el segundo emocional y exclusivo de las mujeres. Así, la incorporación de las mujeres a la educación y el trabajo profesional constituyen elementos novedosos de lo que significa tradicionalmente ser mujer.

al llegar a las comunidades por primera vez se presentan ante las autoridades locales para solicitar el permiso correspondiente que les permita realizar su estancia en la localidad. Comúnmente las autoridades acceden; no obstante, al iniciar su interacción con las y los habitantes, enfrentan desconfianza, poca disponibilidad y rechazo. Esta situación impide que las estudiantes logren la participación de la mayor parte de las personas, de manera que terminan trabajando con un pequeño grupo de personas entre quienes pasan por un lento proceso de aceptación y credibilidad hacia el trabajo que realizan.

De manera adicional, las comunidades rurales se rigen bajo lógicas socioculturales adultocéntricas donde consideran a la juventud como una etapa de inexperiencia e inmadurez, por lo cual no se les brindan el espacio, tiempo e importancia adecuadas para su participación e interacción dentro de la comunidad (Bertely-Busquets *et al.*, 2013; Martínez *et al.,* 2019). La intersección de estas dos condiciones sociales, género y edad, se ilustra en el siguiente testimonio:

> En comunidad pues hay esta cuestión del machismo, porque hay algunos que ni importancia te dan y te dicen "¿Y ésta qué nos va a venir a decir? Si sólo es una chamaca". Y pues a los varones sí les hacen caso; teníamos un compañero y a él sí le ponían atención [...] En esa comunidad donde íbamos, la voz de mando la tenían los hombres [porque] llegábamos a las casas y les decíamos: "¿Podemos hacer una entrevista?". Y nos decían "No, es que mi esposo no está". Y aunque les pedíamos "y usted ¿no lo puede hacer?". "No, es que mi esposo no está", ésa era la última respuesta. Al final fuimos atendidos más por hombres que por mujeres. Nos cambiamos a otra comunidad y no tuvimos respuesta ni de hombres ni de mujeres; les llevábamos las invitaciones para que asistieran a nuestros talleres y actividades y nunca había respuesta, nos encontramos casi con la misma situación: la voz de mando es del hombre y la mujer casi no tiene voz. Había casas donde las mujeres nos decían "No tengo tiempo" y cuando eran hombres se veía ese límite de: "Una mujer, ¿qué te puede venir a decir a ti?" y sobre todo cuando eres una muchacha todavía: "¿Qué me vas a venir a decir tú a mí? yo ya soy un señor grande, tú ¿qué me vas a decir a mí?". Me tocó una vez que, aunque tú les des "buenos

> días, buenas tardes" a una persona adulta no te responden por ser mujer, pero si es un hombre sí les contestan y te quedas así como de: "Pero ¿por qué?, si yo también te estoy dando los buenos días". Se me hacía un poco raro, porque yo no estoy acostumbrada a ese entorno donde el hombre es el que dispone y dice, pero como soy solamente una estudiante que tiene que entrar a la comunidad pues seguí esos rubros para que todo saliera bien (estudiante Brenda, 20 años, UIET Oxolotán).

La percepción de transgresoras del orden genérico que pesa sobre las estudiantes universitarias se agudiza cuando además se desempeñan en actividades relacionadas con ámbitos considerados exclusivos de los hombres, como la producción agrícola o agropecuaria, y donde la participación o intervención de mujeres es escasa o nula. Así, las estudiantes que buscan realizar actividades profesionales en carreras masculinizadas como la agroecología o el desarrollo sustentable se enfrentan al rechazo y la descalificación de los ejidatarios o comuneros que dudan de sus habilidades y capacidades por el hecho de ser mujeres.

> [En la comunidad] a veces te dicen que tú no sabes [...] bueno a veces a mí me comentan que una mujer no debe andar en el monte, incluso mi abuelita me preguntó "¿Y qué estás estudiando?" y ya le digo: "ah pues agroecología" y me dijo "ah está bien, ¿y qué vas a estar haciendo en el monte? está peligroso, ¿qué vas a estar haciendo allá?" y sólo le digo "me gusta". Piensa que es peligroso que una mujer ande en el monte porque podría morderme una serpiente, me corte con machete o me pierda. Las personas de la comunidad igual lo comentan, pero ni al caso, no me incomoda ni me molesta porque para eso estoy estudiando, voy a demostrar que sí puedo (estudiante Lety, 20 años, UIMQRoo).

Las diversas experiencias de discriminación y violencia parecerían un obstáculo para que las estudiantes realicen sus actividades de vinculación y cumplan con su plan de estudios; sin embargo, ellas buscan estrategias que les permitan alcanzar sus propósitos. En algu-

nos casos deciden trabajar sólo con mujeres y jóvenes, en otros, delegar las tareas de contacto y diálogo con autoridades locales a los integrantes masculinos de su equipo de trabajo.

> En mi primer verano creo que fue un poco fácil porque lo trabajé con un compañero que se llama Gus y pues sólo tuve unas dificultades en unas cosas [...] llegó un tiempo en el verano en que yo tuve que realizar algunas entrevistas por mí sola y no me atendieron muy bien que digamos, no que me dijeron cosas malas, sino, es la facilidad de ir con un hombre, como que esa presencia que ellos tienen hace más fácil el trabajo (estudiante Alicia, 19 años, UIMQRoo-Agroecología).

Si bien la compañía de los varones facilita las actividades de las estudiantes y representa una forma de protección, la realidad es que supeditar su seguridad a la presencia de una figura masculina constituye una manifestación de violencia simbólica, una forma de sometimiento que se da en el plano de lo simbólico donde la acción es "insensible e invisible para las víctimas" (Bourdieu, 2000:12). A decir de Toro y Ochoa (2017), al buscar y promover la compañía y protección de los varones, ante la debilidad y fragilidad de las mujeres, se les infantiliza y se menoscaban sus capacidades individuales.

La compañía masculina facilita sus actividades de vinculación comunitaria pero también las protege del acoso sexual perpetrado por habitantes de las localidades quienes, al verlas solas en el espacio público, las perciben como objetos sexuales disponibles (Cedeño, 2009). En este sentido las estudiantes que realizan vinculación comunitaria de manera individual son las que más situaciones de acoso experimentan; esta situación queda patente en los siguientes relatos, los cuales muestran desde miradas y comentarios de connotación sexual hasta tocamientos:

> En la comunidad me tocó que los hombres venían de trabajar en la tarde y yo comúnmente tenía que regresar a las cinco o seis de la tarde ya entre obscuro. Era poquito preocupante porque los hombres

a veces estaban ahí en la mera entrada y [se] te quedaban viendo y sientes miradas penetrantes que te hacen sentir como si te estuvieran acorralando o encerrando en una caja que no se puede ver. Muchas veces me sucedió eso, [se] me quedaban viendo muy feo y lo que hacía era de "camina lo más rápido que puedas y no voltees a ver y no voltees a ver" y lo que hacía era bajar la mirada, o sea soy de las que, si no se sienten cómoda en algún lugar, lo que hago es bajar mi mirada y seguir caminando lo más rápido que pueda para poder correr, no sé [...] (estudiante Marisela, 21 años, UIET Oxolotán).

En verano de vinculación me ha tocado conocer algún padre de familia o a los hijos y amablemente trato de ser cordial, pero a veces se confunden y yo como mujer empiezo a notar otro tipo de acciones, como el morbo. Entonces llegas a sentir la incomodidad, y si te vas a quedar en la comunidad sola tiene que estar bien cerrado donde vas a dormir. [...] Por ejemplo yo tuve una compañera que fue acosada por el hijo del comisariado, incluso recibió algunos tocamientos de parte de esa persona, pero como era el hijo de la autoridad tenía miedo de que la fueran a sacar de la comunidad o que le dijeran que estaba mintiendo y la ignoraran. Ella tenía ese miedo y decía "voy a poner en riesgo mi trabajo que es parte de mi titulación; entonces no". En ese momento se encontraba sola y no tenía ese valor y esa fuerza para ir y hablar con esa persona (estudiante Silvia, UIMQRoo).

Diversos actores comunitarios, de diferentes edades y posiciones jerárquicas, perpetran el acoso sexual; sin embargo, resulta de mayor gravedad cuando se trata de una figura pública o con jerarquía social que aprovecha su posición de poder. En este sentido, se registraron diversas situaciones donde autoridades condicionaron el permiso y el apoyo para realizar las actividades de vinculación a cambio de insinuaciones, miradas lascivas o tocamientos, incluso con violencia física. Se trata de situaciones que claramente ejemplifican cómo las mujeres representan objetos sobre los que se "puede ejercer su dominación de modo arbitrario y con toda la naturalidad" (Cagigas, 2000:311).

En estas situaciones es común que las estudiantes elijan quedarse calladas; temen que las corran de la comunidad, que se ponga en duda su testimonio, o bien, que se les culpe por la acción del agresor. Aunado a lo anterior, temen poner en riesgo los trabajos de vinculación que en ocasiones son requisitos de titulación o de acreditación de materias. También hay casos de estudiantes que deciden asumir las consecuencias de manifestar pública y explícitamente su inconformidad con este tipo de agresiones, así lo ilustra el testimonio de Lorena:

> Estábamos trabajando cerca de Larráinzar, en una comunidad que se llama Paraje Callejón. Decidimos hacerlo ahí porque tenemos una compañera que era de ahí y nos dijo que era tranquilo, que no era conflictivo. Desde que llegamos a la comunidad para mí todo era nuevo, porque yo no sabía nada de comunidad, pero siempre que íbamos a hacer las entrevistas, cuatro hombres nos acompañaban; no íbamos solos, pero a mí se me hacía raro como que fueran con nosotros ¿no? El día que pasó el problema estábamos en una primaria, y yo había ido al baño. De regreso del baño, yo no me di cuenta cuando un señor me agarró del cuello y estaba como ahorcándome, yo reconocí que el señor era uno de nuestros guías de ahí de la comunidad y olía mucho a alcohol. Y como soy muy alterada empecé a gritar y me puse a llorar porque me dio mucho miedo. Nunca había sufrido un tipo de violencia así. Un compañero sí salió corriendo a verme, pero para esto ya las autoridades habían agarrado al señor y el presidente municipal me pidió una disculpa y lo metieron a la cárcel. Yo ya no volví a regresar a la comunidad ni me despedí, ni nada; no quise saber más de la comunidad. Y a raíz de ese problema el equipo se dividió y cambiamos de comunidad y ya no regresamos ahí (estudiante Lorena, UNICH San Cristóbal de Las Casas).

La amenaza de abuso sexual o intento de violación está presente a pesar de que las estudiantes lleguen acompañadas por sus compañeros varones. Asumir que las mujeres son objetos sobre los que se puede ejercer violencia física y sexual con toda arbitrariedad e incluso de manera colectiva forma parte de la construcción de masculini-

dades hegemónicas. En este sentido, se trata de representaciones sociales que orientan la agresión hacia las mujeres.

> Cuando hicimos nuestro trabajo en La Rosa nos decían que los hombres trabajan en un banco de arena, que está ubicado en la comunidad de Albacete y nosotros para ilustrarlo pasamos a tomarle fotos sin saber que nos íbamos a meter en problemas. Entonces cuando pasamos por ese banco de arena nos bajamos del coche para tomar fotos y en ese momento se para un señor y nos dice "¿Qué hacen aquí? ¿Por qué le están tomando foto?", entonces yo me presenté, le expliqué que yo soy estudiante de la UNICH, que estamos haciendo un trabajo comunitario, pero por más que traté de explicarle no hacía caso. Cuando de pronto el otro [su compañero] despistado bajó del monte tomando fotos, el señor me dice "¿Y tú por qué estás con un chavo? ¿Son novios o son pareja?" y yo de "No, es mi compañero", como ya estaban mis dos compañeros empieza a decirme "Ah, entonces vienes con dos hombres [...]" y empezó a insultarme, pensó otra cosa ¿no? y mejor le mostré mi credencial de estudiante y me dice "¡A mí no me importa tu credencial o tu certificado, lo que tenga que ver en la universidad porque es evidente que vienen a hacer sus cosas acá, pero acá no les prestamos el territorio de Albacete para que vengan a hacer sus tonterías!" y que llama al agente [...] y a otros compañeros y como estaba el coche de mi compañero llegaron a rodearnos con sus motos y carros y eran puros hombres. Cuando veo que mis compañeros se pusieron nerviosos porque nos rodearon de tanta gente y mi compañero empezó a pedir disculpas: "Sí, tiene razón, disculpas, una disculpa [...]". Y todo lo que nos decía, él contestaba que sí, el señor decía "Si vienen a hacer sus cosas, si vienen a hacer algo con una chava y lo trae y se presta la chava, pues bien, háganlo, pero no acá en La Rosa" el otro: "Sí, disculpe; sí, disculpe [...]". Y yo, cuando escuché eso me molestó porque quiere decir que lo aceptó ¿no? Y luego como sé tsotsil escuché a unos chavos que decían en tsotsil "entonces si la chava se presta podemos aprovechar también". Hasta que el agente dijo "pues esta vez lo perdonamos, pero los vamos a multar con tres mil pesos", había pedido cinco mil pero dijo "Mejor tres mil porque dicen que son alumnos y por-

que ya me mostraron sus credenciales; mil pesos cada uno [...] y la verdad, sí van a hacer sus cosas mejor fuera de acá; vayan a buscar otra comunidad". Y ya le contesté "discúlpeme, pero no es lo que ustedes están pensando, sé cómo son de la comunidad, sé cómo es la creencia de que una mujer no debe andar con los hombres, sé perfectamente porque yo vengo de una comunidad y acabo de escuchar lo que estaban comentando, porque yo también hablo tsotsil" y empecé a hablar en tsotsil con ellos [para defenderme y decirles] "para mí es una necesidad estudiar, es una necesidad hacer el trabajo, tener experiencia, conocer otras comunidades". Y todos se quedaron callados y después nos dijeron "No, que sí, pero no debieron tomarle fotos, a ver, tráeme tu celular". Y nos quitaron nuestro celular y eliminaron las fotos. Y justo en ese momento pasa el agente de La Rosa, lo paran y le dicen: "¿Conoce a estos alumnos? Dicen que son alumnos o vienen a coger a esta mujer" y contestó: "Ah, sí los conozco; son estudiantes que pidieron permiso para hacer trabajo allá en la comunidad. ¿Y qué pasó?" y ya empezaron a hablar entre agentes. Cuando veo que el otro agente se retiró, le dije al agente de Albacete "¿Sabe qué, agente? Sólo traigo $500 pesos; mis dos compañeros no traen nada, pero les dejo mis $500 pesos" y me contesta "ah, sí, está bien así, para nuestro refresco y ya". Y nos quedamos así de "no manches; la gente sólo quería sacarnos dinero"; sabían de que no estábamos haciendo nada malo ¿no? Ya mejor nos fuimos, seguimos el camino a La Rosa porque apenas estábamos de ida. Y mis compañeros me iban diciendo de que yo me debí quedarme callada porque la gente de ahí vienen de [...] y nos podían hacer algo y les decía que me molestaba que ellos todo decían que sí y pedían disculpas como si fuera cierto lo que decían. En fin, nos fuimos todos nerviosos también (estudiante Sonia, UNICH San Cristóbal de Las Casas).

Los roles de género se configuran como normas que rigen el comportamiento y la acción de hombres y mujeres en cada sociedad. De esta manera, las mujeres son socioculturalmente construidas para estar en el ámbito privado, encargadas del trabajo doméstico y de los cuidados, con un comportamiento pasivo, recatado, silencioso, obediente y sumiso (Delgado, 2008; Ezzatti, 2009). En este sentido, sa-

lir del ámbito doméstico para ocupar el espacio público representa un acto de desobediencia del orden simbólico de género y supone la estigmatización y violencia como formas de corrección o castigo. En el testimonio anterior, el hecho de que la estudiante estuviera acompañada de dos varones y fuera del ámbito privado la colocó en una suerte de disponibilidad sexual ante un grupo de hombres que insinuaron una agresión sexual tumultuaria. Pese a los argumentos de la estudiante en defensa propia, ella fue ignorada todo el tiempo, incluso por los varones que la acompañaban.

Finalmente, cabe señalar una particularidad de las UI relacionada con el objetivo de que las actividades de vinculación se realicen en las comunidades de origen, rurales e indígenas, de las y los estudiantes. Lo anterior podría suponer una mayor protección frente a las violencias de género contra las mujeres antes referidas; sin embargo, no es así porque en algunos casos experimentaron mayores dificultades y violencia. Ser mujeres, jóvenes, estudiantes e incluso familiares de las autoridades locales son motivos de rechazo, críticas, descalificaciones, exclusión y discriminación. Lo anterior se observa en el siguiente relato:

> La vinculación la hicimos en mi comunidad, fue difícil porque cuando citábamos a reuniones no asistía nadie; ni los niños. Las autoridades sí asistían, pero como tenían temas que abordar de la misma comunidad, pues preferían enfocarse en su tema y no hacer caso a universitarios, ellos veían que no tenía lógica que estuviéramos ahí. Y en ciertas cosas los hombres no nos hacían caso; preferían hacerles caso a los varones. En una ocasión me tocó entrevistar a un señor de mi comunidad y porque se dio cuenta que yo era de ahí pues no me hizo caso, me ignoró; llegó otra compañera y a ella sí le hizo caso y le dio la entrevista. Y como mi papá fue delegado pues no me hacían caso por ser la hija del delegado. Cuando se llegó a presentar lo del diagnóstico la gente decía "no más porque es la hija del delegado se cree [...]" y pues no hacían caso. Sufro rechazo, sinceramente. Es que en la comunidad cuando tu papá es la autoridad, como que la gente dice: "Ah, ella, como es la hija del delegado, tiene cierto privilegio; ella por ser su hija vocea que la comunidad debe llegar a tal

cosa; como es de aquí su papá está presente" (estudiante Yolanda, 19 años, UIET Oxolotán).

Realizar la vinculación en la comunidad de origen implica someterse a la división sexual del trabajo. Por un lado, las estudiantes deben cumplir con el trabajo doméstico y de cuidados antes de realizar sus tareas escolares y de vinculación; no pasa lo mismo con los estudiantes quienes, gracias a sus privilegios masculinos, pueden dedicarse exclusivamente a sus actividades escolares con apoyo de la familia. Además, se espera que las estudiantes asuman pasivamente las restricciones de la participación de las mujeres e incluso hombres jóvenes en el órgano máximo de autoridad y gobierno en las comunidades rurales y pueblos originarios debido a la estructura y normas patriarcales y adultocéntricas que lo rigen. Se trata de un espacio donde sólo los hombres adultos deliberan y deciden sobre asuntos ambientales, sociales, culturales y económicos de importancia para la localidad. Las nuevas experiencias como estudiantes universitarias permiten a las mujeres jóvenes cuestionar estas prácticas patriarcales pero, aunque intentan desafiarlas, sólo consiguen frustrarse ante el silencio cómplice de sus padres y hermanos.

> Mi trabajo de vinculación lo realicé en mi propia comunidad […] del municipio de Puente Blanco, fue un proyecto de desarrollo que no se logró terminar debido a ciertas inconveniencias. Mi proyecto era hacer una casa de acondicionamiento físico; como tuve una beca de estudiante de 15 mil pesos, pues la beca yo la iba a invertir para hacer esa casa, entonces lo que yo necesitaba realmente era el espacio, pero no lo pude terminar porque tenía que hablar con las autoridades de la comunidad para que deliberaran el espacio y me lo pudieran otorgar y eso no se logró. En este caso pues son ejidatarios y yo debí de hablar en alguna junta con ellos, para explicarles lo que yo quería. Pues dinero no estaba pidiendo porque yo lo iba a invertir y pues acudí a las juntas, pero no se me permitió hablar por el hecho de ser mujer, las mujeres ahí comúnmente no tienen voz, ni voto, si acuden, pero no opinan. [Entonces] no lograron conocer [el proyecto] porque nunca se me dio la palabra […] La primera vez iba nerviosa porque iba

> [a exponer] el proyecto, iba emocionada, yo decía "yo soy de aquí, les voy a dejar algo, es para la mejora [...]" [...], me sentía orgullosa y decía "wow yo quiero que ellos digan ¡ah miren la hija de fulanita estudió y está haciendo algo", entonces iba emocionada y nerviosa a la vez porque les hablaría sobre el proyecto, yo pensaba que me dirían "sí, está bien" porque no les pedía nada, más que el espacio, y la sorpresa fue que no fue así, entonces estaba molesta, frustrada, triste de la primera junta. Esa vez habían alrededor de 50 ejidatarios, del lado derecho estaban los hombres, del lado izquierdo había mayormente mujeres, pasaba el rato y no me daban la palabra y yo sólo me quede mirando y había mujeres que decían "pide la palabra" y decían los de la mesa "no, tu no, quiere fulanito" y le daban la palabra a los hombres y las mujeres comentaban "¿por qué no la dejan hablar? si ella quiere decir algo" y ellos decían "no, porque ella no es ejidataria". Entonces termina la junta y yo nunca hice mi intervención. Y como ahí son las juntas cada seis meses, hasta el siguiente verano volví a intentarlo, pero tampoco se pudo. Le platicaba a mi hermano, sólo escuchaba y decía "es que ellos así son" y yo le decía "pero no es que así son, porque esto no es así, deben de dejar que hablen las mujeres, todos tienen el mismo derecho" y sólo me decía "pues sí, pero hazlos cambiar" (Tania, 25 años, egresada, UIMQRoo).

Las expresiones de violencia de género contra las mujeres en el ámbito comunitario más comunes durante las actividades de vinculación comunitaria fueron el acoso sexista y misógino perpetrado por pobladores. Se trata de actos invisibilizados, normalizados y naturalizados que las asumen inferiores pero sobre todo disponibles y apropiables en términos sexuales. Ejemplo de ello es negarles información sólo por ser mujeres, insinuar favores sexuales a cambio de información, ignorarlas y tomarlas en cuenta sólo cuando van acompañadas de hombres. Como se muestra en este apartado, se trata de expresiones leves de violencia de género que en algunos casos ha llegado a escalar en gravedad como sucede con las retenciones de grupos de estudiantes por supuestas faltas a las normas morales locales, ocasiones en las que incluso se les llega a solicitar un pago a cambio de su liberación.

Reflexiones finales

La violencia de género hacia las mujeres no es un suceso personal y aislado que sólo involucra al agresor y la víctima. Se trata de un problema estructural porque todo el orden social, llámese patriarcado, sistema sexo-género y de dominación masculina, al estar basado en el privilegio y supremacía masculina, "está orientado a operar oprimiendo a las mujeres y reproduciendo regularmente esta opresión" (Castro, 2012:19).

Los actos de violencia de género en contra de las mujeres generan percepciones de inseguridad y temor que las lleva a abandonar el espacio público y a replegarse en el doméstico donde pierden libertad y autonomía porque se trata de un lugar que restringe su espacio y voluntad. No por nada el ámbito doméstico ha sido considerado el lugar donde se gesta el proyecto social de domesticación y sometimiento de las mujeres a las reglas de dominación masculina.

En este sentido, el ingreso al ámbito público de la universidad, además de trastocar el sistema sexo-género, vuelve blanco de la violencia de género a las universitarias no sólo en las aulas, también en los caminos que las conducen a éstas y en los espacios de formación práctica "fuera de las aulas", léase prácticas profesionales y escolares, servicio social, vinculación comunitaria, trabajo de campo y hasta tareas de equipo.

En este capítulo documentamos múltiples actos de violencia de género contra las mujeres cuya manifestación no siempre es de carácter sexual ni grave. En efecto, el común de estos actos es "leve", pero al ser sistemáticos, reiterativos y constantes, logran intimidar y atemorizar. Su eficacia es tal que además de reproducir las jerarquías de género y someter a las mujeres, rigen las interacciones sociales no sólo en los ámbitos organizacionales e institucionales de las IES sino, como se muestra en este trabajo, en todos los espacios y caminos que conducen a éstas obligándolas a retirarse de la universidad como espacio público y afectando su proyecto escolar en contextos donde las oportunidades educativas son escasas y se caracterizan por una profunda desigualdad social.

Las estudiantes de las UI llevan a cabo una serie de estrategias para sentirse menos vulnerables, todas ellas caracterizadas por el sometimiento al orden de género: modificar sus formas de vestir, comportarse con recato y hacerse acompañar de sus pares varones para protegerse e incluso inhibir la violencia de género en su contra. En oposición a estas estrategias las estudiantes no consideran presentar una denuncia porque naturalizan y normalizan esta violencia como parte de las relaciones de desigualdad y dominio entre hombres y mujeres en las que han sido socializadas.

El incremento de las denuncias públicas sobre violencia de género contra las mujeres en las IES representa una oportunidad para propiciar en las UI la reflexión sobre la construcción histórica de dominación entre los géneros y las culturas. Es importante que la comunidad universitaria cuestione, desmitifique y desnaturalice las relaciones de dominación entre las culturas y los géneros en sus contextos cotidianos.

En las UI estudiadas no se distinguieron acciones organizadas de insurrección, por parte de las estudiantes, ante orden social de género como las que están presentes en otras universidades del centro y norte de México. Sin embargo, podemos distinguir cuestionamientos que anuncian, a decir de Moreno y Mingo (2020:26), un cambio del guión social que "las interpreta como entidades vacías, inertes, pasivas, disponibles, apropiables". En ese sentido, las estudiantes hicieron diversas propuestas con el propósito de sentirse más seguras en los ámbitos donde se desarrollan como universitarias (aulas, calles, caminos y espacios de práctica profesional) en términos de infraestructura, de acciones de prevención y de apoyo institucional tales como mejorar el alumbrado público; gestionar y llevar un registro del transporte público en la universidad; establecer el servicio de transporte escolar; establecer protocolos de prevención, atención y sanción de la violencia y la discriminación de género en su vida universitaria adentro y fuera de las instalaciones; identificar rutas y sitios seguros; establecer mecanismos de comunicación durante sus actividades fuera de la universidad, así como brindar acompañamiento jurídico y psicológico en situaciones de violencia.

Bibliografía

Añover, María (2014), "Los espacios 'del miedo', ciudad y género. Experiencias y percepciones en Zaragoza", en Geographicalia, núm. 61, pp. 25-45, disponible en <https://doi.org/10.26754/ojs_geoph/geoph.201261843>.

Arancibia, Javiera; Marco Billi, Camila Bustamante, María José Guerrero, Liliette Meniconi, Mónica Molina y Pamela Saavedra (2015), "Acoso sexual callejero: contexto y dimensiones", Santiago de Chile, Observatorio contra el Acoso Callejero, disponible en <https://www.ocac.cl/wp-content/uploads/2016/09/Acoso-Sexual-Callejero-Contexto-y-dimensiones-2015.pdf.>.

Ávila-Romero, León Enrique; Alberto Betancourt-Posada, Gabriela Arias-Hernández y Agustín Ávila-Romero (2016), "Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, pp. 759-783, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id= 14046162005>.

Bertely-Busquets, María; Gonzalo A. Saraví y Pedro Abrantes (2013), *Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades emergentes*, México, CIESAS/UNICEF.

Buquet, Ana; Jennifer Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2013), *Intrusas en la universidad*, México, UNAM/PUEG/ISSUE.

Bourdieu, Pierre (2000), "Una imagen aumentada", en *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, pp. 17-59.

Cagigas, Ana (2000), "El patriarcado, como origen de la violencia doméstica", en *Monte Buciero*, núm. 5, pp. 307-318.

Carrillo, Rosalia (2015), *Violencia en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*, México, UAM.

Casillas-Muñoz, Lourdes y Laura Santini-Villar (2009), "Estructura del diseño curricular", en Patricia Rubio (ed.), *Universidad intercultural modelo educativo*, México, SEP/CGEIB, pp. 177-214.

Castañeda-Rentería, Liliana y Karla Contreras (2017), "Apuntes para el estudio de las identidades femeninas. El desafío entre el modelo hegemónico de feminidad y las experiencias subjetivas", en *Intersticios Sociales*, núm. 13, pp. 1-19.

Castro, Roberto (2012), “Problemas conceptuales en el estudio de la violencia de género. Controversias y debates a tomar en cuenta”, en Norma Baca y Graciela Vélez (coords.), *Violencia, género y la persistencia de la desigualdad en el Estado de México*, Buenos Aires, Mnemosyne, pp. 17-38.

Castro, Roberto y Verónica Vázquez (2008), “La universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo, México”, en *Estudios Sociológicos*, vol. XXVI, núm. 78, pp. 587-616.

Charmaz, Kathy (2013), “La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social”, en Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (comps.), *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, vol. III, Barcelona, Gedisa, pp. 270-325.

Cedeño, Martha (2009), “Los ojos sobre la calle: el espacio público y las mujeres”, en *Zainak. Cuadernos de Antropología y Etnografía*, núm. 32, pp. 855-876.

Delgado, Yamile (2008), “El sujeto: los espacios públicos y privados desde el género”, en *Revista Estudios Culturales*, vol. 1, núm. 2, pp. 113-126.

Denzin, Norman y Yvonna S. Lincoln (2011), “Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica”, en Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (comps.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. vol. I, Barcelona, Gedisa, pp. 43-101.

Evangelista, Angélica; Minerva Yoimy Castañeda, Blanca Olivia Velázquez, Sergio Navarro, Ramón Abraham Mena y Erick Ricardo Martínez (2021), “Proyecto Violencia de género en ámbitos comunitarios entre estudiantes de universidades interculturales de Chiapas, Tabasco y Quintana Roo. Informe técnico final”, México, Fonsec Inmujeres/Conacyt/Ecosur.

Ezzatti, Gabriela Raquel (2009), “La imagen social de la femineidad y masculinidad en la enseñanza secundaria en Chile”, en *Educar Curitiba*, núm. 35, pp. 95-106, disponible en <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300008>.

Gonzáles, Julio César y Daniel Alejandro Fernández (2009), “Masculinidad y violencia: aproximaciones desde el universo del depor-

te", en *Educar Curitiba*, núm. 35, pp. 123-136, disponible en <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300010>.

Guitart, Moisés Esteban y María Jane Rivas (2008), "La propuesta de las Universidades Interculturales en México frente al pluralismo cultural. El caso de Chiapas", en *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, núm. 151, pp. 147-162, disponible en <https://www.caritas.es/main-files/uploads/2008/01/DS100151-IDENTIDAD-Y-PROCESOS-DE-CAMBIO.pdf>.

Hernández-Sampieri, Roberto; Carlos Fernández y Pilar Baptista (1991), *Metodología de la investigación*, México, MacGraw-Hill Interamericana de México.

Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI) (2016), "Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares", pp. 1-40, disponible en <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2016/>.

Lainez, Zaira (2013), "¡Ayayay mamita rica!", disponible en DOI <10.24265/florizmed.2016.v16n1.09>, consultado el 20 de agosto de 2020.

Llerena, Ruth Corazón (2016), "Percepción y actitudes frente al acoso sexual callejero en estudiantes mujeres de una Universidad Privada de Medicina", en *Horizonte Médico*, vol. 16, núm. 1, pp. 62-68, disponible en DOI <10.24265/horizmed.2016.v16n1.09>.

Martínez, Erick Ricardo; Angélica Evangelista, Minerva Yoimy Castañeda y Carla Beatriz Zamora (2019), "¿Regreso al lugar de origen? La encrucijada de jóvenes rurales egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 83, pp. 971-995.

Medina, Graciela (2015), "Las vestimentas que violan los derechos humanos de las mujeres: Burka y velo islámico en la jurisprudencia de la corte de derechos humanos de Europa", en *Revista Boliviana de Derecho*, núm. 19, pp. 164-181.

Mingo, Araceli (2010), "Ojos que no ven... Violencia escolar y género", en *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 130, pp. 25-48.

Mingo, Araceli (2013), "Cuatro grados bajo cero. Mujeres en la universidad", en Carolina Argoff, Irene Casique y Roberto Castro

(coords.), *Visible en todas partes. Estudios sobre violencia contra mujeres en múltiples ámbitos*, México, UNAM-CRIM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 103-118.

Mingo, Araceli y Hortesia Moreno (2015), "El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad", en *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 148, pp. 138-155.

Moreno, Hortensia y Araceli Mingo (2019), "Temor, desprecio y deseo como figuras del sexismo en la universidad", en *Nómadas*, núm. 51, pp. 13-29, disponible en DOI <10.30578/nomadas.n51a1>.

Montesinos, Rafael y Rosalia Carrillo (2011), "El crisol de la violencia en las universidades públicas", en *El Cotidiano*, núm. 170, pp. 49-56.

Navarro-Martínez, Sergio Iván (2018), "Perspectivas y alcances de la vinculación comunitaria. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas. Unidad Oxchuc", en *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 16, núm. 1, pp. 88-102.

Ramírez, Gloria (2012), "La violencia de género en la educación media superior: Invisible, oculta y permanente", en *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, núm. 6, pp. 154-166.

Ríos, María del Rosario y Alba Robles (2010), "Elementos básicos del enfoque de género en la prevención primaria del acoso sexual dentro de los ámbitos universitarios", en *Psicología y Ciencia Social*, vol. 12 núm. 1-2, pp. 34-39.

Salinas, José Luis y Violeta Espinosa (2013), "Prevalencia y percepción del acoso sexual de profesores hacia estudiantes de la licenciatura de psicología en la facultad de estudios superiores-Iztacala: un estudio exploratorio", en *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 16, núm. 1, pp. 125-147.

Tronco, Martha Alicia y Susana Ocaña (2011), "El Instituto Politécnico Nacional innovando en políticas en prevención de violencia con perspectiva de género", en *Innovación Educativa*, vol. 11, núm. 57, pp. 195-205.

Schmelkes, Silvia (2008), "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos", en Daniel Mato (ed.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, ESALC/Unesco, pp. 329-339.

Schmelkes, Silvia (2013), “Educación y pueblos indígenas: problemas de medición”, en *Realidad, Datos y Espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, vol. 4, núm. 1, pp. 5-13.
Soto, Paula (2012), “El miedo de las mujeres a la violencia en la ciudad de México. Una cuestión de justicia espacial”, *Revista INVI*, vol. 27, núm. 75, pp. 145-169.
Tlalolin, Bertha Fabiola (2017), “¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica”, en *El Cotidiano*, núm. 206, pp. 39-50.
Toro, Juliana y María Ochoa (2017), “Violencia de género y ciudad: cartografías feministas del temor y el miedo”, en *Sociedad & Economía*, núm. 32, pp. 65-84, disponible en DOI <10.25100/sye.v0i32.3878>.
Vázquez, Verónica y Roberto Castro (2008), “‘¿Mi novio sería capaz de matarme?’ Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 6, núm. 2, Manizales, pp. 709-738.
Vázquez, Verónica y Roberto Castro (2009), “Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 42, pp. 701-719.
Villela, Esther y Guillermina Arenas (2011), “Acoso sexual a estudiantes de enfermería durante la práctica clínica: una mirada de género”, en *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, núm. 4, pp. 41-45.
Yugueros, Antonio de Jesús (2011), “La violencia contra las mujeres: conceptos y causas”, en *BARATARIA. Revista Castellano-Mancheha Ciencias Sociales*, vol. 18, núm. 1, pp.147-159, disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/3221/322132553010.pdf>.
Zabalgoitia, Mauricio (2022), “Retóricas del meme masculinista. Universidad digital y antifeminismo en tiempos de pandemia”, en *Mitologías hoy. Revista de Pensamiento, Crítica y Estudios Literarios Latinoamericanos*, núm. 25, pp. 68-90.
Zúñiga, Mercedes (2014), “Las mujeres en los espacios públicos: entre la violencia y la búsqueda de libertad”, en *Región y Sociedad*, núm. 4, pp. 77-100, disponible en DOI <10.22198/rys.2014.0.a87>.

Violencia falocéntrica en las universidades: más allá de los usos y costumbres

María Guadalupe Huacuz Elías*

Introducción

El documento que ahora presento es un relato autoetnográfico escrito en cuatro tiempos: el primero es la evocación del recuerdo de una vivencia de hostigamiento sexual acontecido hace más de cuarenta años en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, cuando todavía el tema no se asomaba por las aulas de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, no porque no existiera, sino porque la violencia contra las estudiantes era algo innombrable, silenciado aunque por todos conocido y, por parte de algunos profesores, una práctica cotidiana ligada al ejercicio de su profesión.

Los siguientes dos relatos acontecieron en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), institución de educación superior en la cual el análisis teórico, la denuncia e intervención de la violencia por motivos de género contra las mujeres ha permeado más lentamente que en las universidades ubicadas en contextos urbanos, seguramente por las mismas razones relacionadas con el género, la etnicidad y la situación sociocultural identificadas por algunas corrientes del feminismo comunitario e indígena (Urioste, 2012); se trata de aportes epistémicos que, basados en el "sentí-pensar", están discutiendo desde la teoría y la práctica política los variados mecanismos de violencia contra las mujeres encubiertos bajo el patriarcado

* Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Departamento de Política y Cultura.

en las localidades y reforzados por el capitalismo heteropatriarcal heredado de occidente (Paredes, 2012).

El último relato se asemeja a un respiro en un río de aguas turbulentas; en sus líneas traigo a la memoria las acciones y transformaciones que en colectivo las trabajadoras y estudiantes feministas podemos generar en los espacios académicos, con sus dificultades pero también con las pequeñas victorias que podemos tejer en equipos de trabajo.

Como ya he señalado, los apartados del texto son de carácter autoetnográfico y pretenden mostrar los diversos tipos y grados de violencia por razones de género a la que nos enfrentamos las personas en los ambientes universitarios; mis experiencias aquí relatadas se entretejen polifónicamente[1] con las voces de mujeres que también experimentaron violencia por razones de género. Los relatos se inscriben en cronotopos[2] diversos y la forma de escritura juega con la metáfora musical "variaciones sobre un mismo tema".[3]

En términos académicos, la escritura autoetnográfica (para algunas corrientes también denominada "investigación narrativa") es una perspectiva que forma parte de la investigación cualitativa cuya característica principal es el uso de la narrativa para el conocimiento tanto de vidas individuales como de colectivos sociales, tal como señalara Richardson: "Las autoetnografías son altamente personalizadas, textos reveladores en los cuales los autores cuentan relatos sobre su propia experiencia vivida, relacionando lo personal con lo cultural" (Blanco, 2012:56).

[1] "El término es definido por Bajtín (1986) como varias voces que cantan diferente un mismo tema; en el habla cotidiana persisten las palabras de otras personas e interactúan con las nuestras en un mismo relato [...]" (Huacuz, 2009:21).

[2] "Desde la antropología, el término cronotopo constituye una metáfora que sintetiza la coexistencia en el discurso de la no separación entre el tiempo y el espacio y concibe a éste como el más significativo; además, sintetiza la configuración de indicadores espaciales y temporales en un escenario de ficción en donde (y cuando) tienen lugar ciertos acontecimientos" (Reynoso, 1992, citado en Huacuz, 2009:21).

[3] En música la "variación" es una composición que se caracteriza por tener un tema sustancial el cual se reproduce con algunas modificaciones en toda la obra, las variaciones guardan el mismo patrón temático originario. En la metáfora que utilizo para este artículo, el tema principal es la violencia falocéntrica contra las mujeres, mientras que las variaciones constituyen el hostigamiento sexual, la violencia institucional por razones de género y la violencia sexual entre otras.

De acuerdo con Blanco: "[…] la década de 1970 y el final de 1980, resulta un antecedente directo para la investigación narrativa pues ya se habla de la existencia de una variedad de paradigmas, teorías, métodos y estrategias de investigación que incluyen una feroz crítica al positivismo y propugnan por aproximaciones más interpretativas" (2012:56).

A decir de Blanco, las modificaciones en el paradigma epistemológico generan textos de carácter narrativo, con contenido reflexivo en los cuales las experiencias y emociones personales se incluyen en los escritos proponiendo originales formas de investigación como "escritura creativa", abandonando la idea de sólo presentar resultados de investigación "epistemológicamente como una manera diferente de conocer el mundo" (2011:136).

Como apuntan Clandinin, Pushor y Murray, mediante este tipo de metodología: "Las personas dan forma a sus vidas cotidianas por medio de relatos sobre quiénes son ellos y los otros conforme interpretan su pasado en función de esas historias" (Blanco, 2011:139). Asimismo, algunas corrientes feministas empatan semánticamente con la autoetnografía pues ambas comparten el presupuesto de la escritura personal como otra forma de hacer conocimiento; son métodos de descubrimiento y análisis que proponen la intersección entre lo micro y lo macrosocial y que se caracterizan por su tendencia a desestructurar el conocimiento "científico", develar la subjetividad e identidad de quien confecciona el relato, voltear hacia la inter y transdisciplina y por mantener fuertes críticas a los "metarrelatos" o la imposibilidad de hacer generalizaciones discursivas.

Tanto la metodología feminista como la autoetnografía comparten fuertes críticas y descalificaciones por parte de visiones ortodoxas en la investigación académica; por ejemplo, su aparente "falta de rigurosidad científica", "escasez de evidencias metodológicas", o bien, porque están más cerca de la literatura y la ficción discursiva. Pese a lo anterior, coincido con quienes adoptan esta corriente y afirman que este tipo de metodología investigativa va más allá de escuchar, grabar o recolectar historias y relatos, también requiere: "[…] evidencias, plausibilidad interpretativa y un pensamiento disciplinado" (Blanco, 2011:141-142). Esto es, ir más allá de sólo plantear las preguntas en

la investigación y revelar la identidad y anhelos de las investigadoras, analizar los datos e imprimir "realidades alternas".[4]

Variación 1. Mi primer acoso

Tuve que caminar kilómetros antes de poder redactar estas líneas. Hace varios años algunas teóricas feministas nos alertaron sobre el arte de escribir en primera persona, de situar nuestros textos (Haraway, 1995), de alejarnos de la "rigurosidad" académica y comprometernos políticamente desde el feminismo con cada una de las frases que plasmamos en papel, a partir de la experiencia, de lo autoreferencial.

Caminaba y pensaba, ¡como si fuera tan fácil escribir las historias de violencia que he vivido en mi recorrido por las instituciones universitarias, como si fuera tan fácil volver al desconcierto, al malestar, al miedo inexplicable, a la impotencia, a la rabia contenida!

Hace algún tiempo floreció un *hashtag* que jóvenes feministas militantes difundieron para denunciar públicamente la violencia contra las mujeres, sobre todo las diversas modalidades del hostigamiento sexual, se llama "#MiPrimerAcoso". En aquel sitio muchas jóvenes estudiantes develaron las múltiples formas de violencia por razones de género y especialmente acosos sexuales experimentados por parte de sus profesores y compañeros de clase.

A partir de la lectura de las narraciones, como espejos cóncavos, las historias develadas en el sitio de internet me trasportaron al pasado: tendría poco más de 18 años (no recuerdo bien pues los años volatilizan la memoria), un joven profesor de la Facultad de Derecho

[4] El concepto sugiere que el mundo no tiene una sola significación, que el pasado no siempre conduce al presente y que no todos los fenómenos pueden explicarse. Estos principios derivan, de acuerdo con LeShan y Margenau (1996), en lo que los autores denominan realidades alternas: "[…] concepto que se refiere a la capacidad que tenemos las personas para transitar durante el día por diferentes 'construcciones del universo' o 'estados de conciencia cambiados'; es la capacidad humana de tener cambios y desplazamientos más allá del lugar físico y arribar a 'diferentes sistemas metafísicos'" (Huacuz, 2009:20).

de la universidad en la que estudié la licenciatura "amablemente" me invitó a trabajar como su asistente en un juzgado del ámbito familiar. En un primer momento recuerdo que me sentí privilegiada y "especial", sobre todo frente a las otras compañeras de curso. También me sentí agradecida con mi profesor, quien insistía en que su acción respondía a un afecto "fraternal" hacia mi persona; mis expresiones de gratitud crecían sobre todo porque el raquítico sueldo que pagaban en el juzgado sería una fortuna frente a la precaria situación económica que experimentaba, en una familia de padre generalmente ausente y una madre que, aunque trabajadora, no alcanzaba a proveer de lo necesario a sus cinco hijos e hijas jóvenes y adolescentes.

El evento aconteció después de una o dos semanas en mi nuevo "trabajo" (en el cual lo único que hacía era coser expedientes). Un día caminaba por la calle con mi hermana cuatro años menor, de pronto se detuvo un carro y una voz al interior nos indicó:

—¡Suban, rápido porque no quiero detener el tránsito!

De reojo vi a mi referido profesor-mentor y sin pensarlo trepamos al auto, me acomodé en el asiento del frente y mi hermana en el asiento trasero. Ya sentadas le di las gracias —como me enseñaron mis mayores— y comenzamos a conversar de cualquier cosa; minutos después sentí su mano entre mis piernas y con una voz entre dulce y autoritaria me solicitó que colocara crema de cacao en sus labios "porque los tenía resecos y reventados". De acuerdo con su dicho, como manejaba "no podía distraerse", miré el labial colocado junto al cenicero y a mi hermana distraída en el asiento trasero. En ese momento una "bruja feminista" me susurró al oído: ¡actúa! y grité al profesor:

—¡Detenga el carro que nos vamos a bajar!

—¿Pero por qué? —contestó con cinismo.

—¡Que detenga el carro o abro la puerta y me aviento al vacío!

Lo dije agarrándome fuerte de la manija de la puerta. Tal vez me vio muy decidida porque después de unos metros se estacionó, bajé, abrí la portezuela del asiento trasero y de un jalón saqué a mi hermana con cara de "what" (extrañamiento) pues no comprendía nada. Minutos más tarde el carro se arrancó casi rozando nuestros pies.

—¿Qué pasa? —me preguntaba ella.

Caminaba en silencio agarrada de una mano de mi hermana y de la otra de la culpa por haberla expuesto a un ataque de violencia sexual, esta última sólo me soltó después de varios días. Por supuesto no volví al trabajo en el juzgado de lo familiar y tampoco expliqué a nadie el motivo.

Ahora reflexiono que tal vez fue por causa de ese evento que comencé a frecuentar de manera constante las reuniones que en casa de Fernanda hacíamos un grupo de universitarias que integramos el Colectivo Feminista *VenSeremos* (el primero surgido en la provincia mexicana) y, aunque el silencio de la violencia sexual ejercida por el profesor se apoderó de mis recuerdos durante varios días, estoy segura que el coraje y la impotencia experimentada frente a la situación fueron una pieza del motor de mi lucha feminista contra la violencia hacia las mujeres en el ámbito académico. ¿A cuántas de mis compañeras habrá hostigado en la facultad de leyes? El ámbito jurídico es uno de los más conservadores frente a epistemologías y prácticas políticas feministas, tal vez por eso lo abandoné en cuanto tuve oportunidad de continuar por otros caminos, por ejemplo, la antropología.

Casi dos décadas después, en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Paloma, mi profesora de metodología de la investigación, me estimuló para signar en mis escritos las experiencias vividas durante las estancias en la comunidad rural en la que realicé el trabajo de campo para mi tesis. Le tomo la palabra y trato de redactar tímidamente acerca de mis miedos, o el malestar que sentí cuando poco a poco fui descubriendo, durante las entrevistas, los diversos tipos de violencia machista que padecían las mujeres e infantes de la localidad. Ahora comprendo que no fue fácil poner en papel lo que sentí cuando se develó el caso de abuso sexual incestuoso contra las niñas de toda una familia, o redactar mi terror y rabia experimentada durante la entrevista en la que una mujer me confesó que el abusador sexual de las niñas, había matado a una de sus hijas por defenderse de las reiteradas violaciones (la ahogó en un tambo de agua).

Sí, en aquellos días de trabajo de campo, poco a poco me quedé muda y sin energía; caminaba como muerta resucitada por el pueblo,

odiando a los hombres cómplices del abuso sexual y a las mujeres de miradas retadoras, turbadas por el miedo a la posibilidad de que pudiera revelar públicamente los actos de violencia conyugal que cotidianamente padecían o las diversas formas de maltrato contra sus hijas e hijos.

En aquellos momentos mi cuerpo se sentía como un saco de pólvora, una granada de mano que en cualquier momento podía estallar en las calles polvosas y deforestadas de la pequeña localidad rural del centro occidente del país.

Variación 2. Género y violencia institucional[5]

Voy llegando a Pátzcuaro y me imagino el olor del gran lago que cubre la ciudad de historias, mitos y leyendas. Es tan de mañana que las nubes cierran nuestra mirada de cataratas en los ojos, el sol sigue escondido, por eso el lago ahora duerme.

Los académicos especialistas dicen que su historia milenaria se agota como la tierra y el lago agoniza, su dictamen parte de su color revuelto de agua charada y el olor fétido que despiden algunas partes del muelle. Sin embargo, y a pesar de la evidencia científica, me resisto a hablar de su muerte, las y los habitantes de la zona también, por eso prefieren contar a los *turishes*[6] que sus aguas acompañan el sueño de la princesa *Eréndira* quien descansa víctima de la crueldad de los hombres (cuenta una leyenda que *Eréndira* fue raptada y ultrajada por los conquistadores españoles en venganza por la lucha del pueblo purépecha).

[5] Esta variación del documento fue redactada en distintos momentos y de su primera versión hace ya varios años; de allí que haya sufrido modificaciones diversas. Algunos de los apartados los expuse y discutimos en el "Seminario de Investigación Narrativa" que coordina la doctora Mercedes Blanco en el CIESAS-México. Agradezco a las amigas y colegas que participan en dicho seminario los comentarios y sugerencias que hicieron de las distintas versiones.

[6] Palabra que en lengua puré cuya connotación significa a las personas que no pertenecen a la región purépecha.

La camioneta en la que nos trasladamos desde Morelia bordea las orillas del lago hasta llegar a la vieja casona que alberga las oficinas de la rectoría de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM); al descender del auto siento cómo el aire fresco con olor a pino y tierra mojada recorre mi cuerpo estremecido en un orgasmo de pureza. Todos los días, después de que agitada trepo la vereda del cerro que me lleva a la gran puerta de madera labrada de La *Tzipekua*,[7] prometo dejar de fumar, continuamente me traiciono.

La cocina espera como todas las mañanas con su olor dulzón a té *Nurite,*[8] bebida que las y los dioses purépechas donaron a su pueblo para aliviar todos los males, desde los dolores de panza y la resaca de después de la fiesta, hasta la tristeza envuelta en una capa de pobreza y desesperanza experimentada por los habitantes de la zona, quienes anhelaban un suspiro de paz en una tierra casi estéril. También buscan la preciada planta que se encuentra en lo alto del cerro, en donde el frío intenso de invierno los golpea hasta dejarlos casi moribundos, pero no más que la violencia del ejército, los talamontes y el crimen organizado que desolla vivos a los habitantes de la región, además de secuestrar violar y matar a las purépechas, sobre todo adolescentes y jóvenes.

Afortunadamente, hace algunos años un grupo de mujeres de un pueblo, hartas de las injusticias, la violencia cotidiana, la impunidad y la ineficiencia del Estado mexicano, decidieron organizarse y con sus compañeros de vida se levantaron en armas. Ahora Cherán es el primero de los pocos municipios legalmente declarados autónomos en México, organizado por usos y costumbres, con puerta de entrada resguardada por miembros de la comunidad y en continua búsqueda de vidas mejor vivibles.

Rodeados por el lago y en la fría casona, un puñado de colegas estamos armando el proyecto académico de la UIIM, analizamos la *currícula* de cuatro carreras y, en las discusiones colectivas, mi prác-

[7] Sobrenombre con el que las y los habitantes de la rivera del lago llaman a la casa desde los tiempos del general Francisco J. Mújica a quien perteneció.
[8] Es una hierba frecuentemente utilizada por las y los puré en los ritos y ceremonias, crece en lo alto de los cerros en la zona denominada geográficamente Meseta Purépecha.

tica política y académica feminista constantemente sale a flote para develar el androcentrismo del conocimiento científico.

En combinación con el aprendizaje adquirido en el diálogo con los pueblos originarios (sobre todo con las mujeres), exijo que en cada carrera se signe la materia de género e interculturalidad. Algunos compañeros me ven con cara de: "ya viene otra vez la loca feminista a reclamar". Otros están convencidos de que esa "ideología" lo único que está logrando es "fragmentar" a las comunidades indígenas, además de colocar en mayor riesgo de violencia doméstica y conyugal a las jóvenes. Uno de los colegas de origen indígena enérgicamente me acusa de "no comprender nada de los usos y costumbres de la región"; algunas compañeras (blancas, heterosexuales) están también convencidas de que el feminismo es algo parecido a la "peste bubónica".

A pesar de la fuerza que la edad y el cuidado feminista que mis amigas "sabias brujas" puedan brindarme, después de algunos meses me siento agotada de resistir los embates conservadores, racistas, sexistas y homofóbicos de algunos/as colegas quienes pretenden preservar la cultura de los pueblos indígenas masacrando el cuerpo de las mujeres.

Reflexiono en silencio que me gustaría que en la discusión participaran las amigas, líderes indígenas con quienes desde hace muchos años hemos construido otro tipo de reflexiones desde "nuestros cuerpos y nuestras vidas" a partir del feminismo. Pero ellas no están, la mayoría carece de una carrera académica profesional y las que la tienen curiosamente no han sido invitadas a colaborar en el proyecto de fundación de la universidad intercultural. Las pocas mujeres puré que se visualizan en el campus son quienes hacen la limpieza o el trabajo secretarial.

Por aquella época, Mercedes (quien fuera mi profesora en el El Colegio de México) me invitó a dar un curso sobre violencia falocéntrica y teoría de la complejidad en la prestigiada institución académica. Eso me permitió "escaparme" una vez a la semana y "tomar aire" para resistir las embestidas de la misoginia académica en la UIIM, incluyendo la del rector (quien si pudiera me hacía papilla), pues en cada frase develo su racismo patriarcal. Creo que ya es un "juego de pequeños poderes", hasta cierto punto disfruto desnudando su ignorancia.

Una mañana, al regresar del Distrito Federal,[9] me encontré con la noticia de que un estudiante había golpeado a su pareja erótico-afectiva en el campus de la universidad. Esta situación alteró significativamente la vida universitaria por muchos días; se discutió el caso en los pasillos y en reuniones académicas y el profesorado propuso algunas alternativas para actuar: habría que recurrir a los padres de la pareja y contarles lo acontecido, habría que hablar con el Consejo de Ancianos o expulsar de la universidad a ambos alumnos por "alterar el orden".

Por supuesto, algunas colegas feministas consideramos que lo pertinente era, de inicio, proteger a la víctima, suspender al maltratador y denunciarlo ante las autoridades competentes (legalmente las lesiones se persiguen de oficio) y, después hacer una intervención con la población universitaria y en el pueblo donde la joven pareja habitaba, analizar la complejidad del problema y llevar a cabo una intervención comunitaria.[10]

Algunos colegas indígenas notoriamente asustados y nerviosos repetían: "estas conductas son una expresión de los usos y costumbres que tenemos que cambiar, pero poco a poco o nos echaremos encima al Consejo Indígena de la universidad e incluso a otras comunidades vecinas de la UIIM". Un grupo importante de colegas, incluyendo el rector, estaba de acuerdo en "tomar la situación con calma y no alterar la [supuesta] estabilidad de la universidad".

A partir del incidente emergieron otras historias de violencia contra las mujeres en las localidades cercanas, mismas que ya había registrado en mi tesis de maestría (Huacuz, 1996). En la universidad las discusiones académicas se hacían cada vez más álgidas y polarizadas, yo insistía en que mantener en la universidad a una persona que golpea físicamente a otra, es solapar y coludirse con un delito grave.

Este evento y muchos más que no vienen al caso en el relato, provocó que la joven agredida claudicara de continuar sus estudios. Por su parte, el agresor prolongó su estancia en la universidad y después

[9] Ahora Ciudad de México.

[10] Para aquellos momentos había colaborado en la publicación de tres manuales sobre intervención comunitaria en violencia contra las mujeres de pueblos indígenas.

se supo que consumía alcohol y drogas; además siguió golpeando a "su mujer", exalumna universitaria, y años más tarde me contaron algunas mujeres que ella decidió huir de su comunidad para resguardar su salud y en búsqueda de una vida "mejor vivible".

Meses después de mi despido laboral (junto con el de otras tres personas que denunciamos los abusos de poder y corrupción de las autoridades en colusión con un grupo de hombres indígenas), me enteré que uno de los argumentos de mi despido fue el siguiente: "no es sensible a la problemática de las comunidades ni entiende sus usos y costumbres". Esto ocurrió a finales de diciembre de 2008, recuerdo que con la rabia atravesada y mi carta de "renuncia" en la mano, salí llorando de la casona que albergaba la UIIM. Pensaba que no bastaba con entender las dinámicas de poder y prestigio en los espacios académicos y que, al igual que la estudiante golpeada, fui desterrada de mi lugar de origen por el patriarcado. ¿Cómo comenzar de nuevo? Así fue que la violencia institucional de género se convirtió en un largo juicio en el que más de mil hojas continúan esperando el sueño de la aplicación cabal de la justicia patriarcal.

Variación 3. Violencia sexual y prácticas comunitarias

Diez años más tarde de lo acontecido en la UIIM decidí escribir un artículo sobre la situación de género y violencia en la universidad indígena. Hacía algunos años que en apariencia había ganado el juicio por despido injustificado y consideraba que era el momento de "cerrar el ciclo" con un "texto académico". Comencé a realizar entrevistas a profesoras y profesores, también a egresados y egresadas de alguna de las carreras, y para el trabajo de campo redacté un diario en el cual escribí el siguiente párrafo en sus páginas iniciales:

> Bajé lentamente caminando por la calle empedrada después de realizar la entrevista, en la plaza principal, unos trabajadores de la construcción desplazaban las baldosas de más de 400 años, para sustituirlas por el nuevo adoquín que para nada armoniza con las casas antiguas que

rodean la gran plaza del pueblo ¿a la bolsa de qué político irá a parar el dinero por la venta del milenario piso? En la esquina comencé a escuchar los primeros acordes de la bagatela para piano: "Para Elisa" de Beethoven, lloraba en silencio, me sentía abatida, cansada, mis piernas estaban a punto de no sostenerme, la música continuaba invadiendo la plaza, por suerte una banca de cantera rosa se atravesó en mi camino, nos sentamos (yo y mis pensamientos revueltos, encontrados), recordé fragmentos de la entrevista, la cara de tristeza de Erandi,[11] sus lágrimas derramadas mientras yo apagaba la grabadora para no invadir su íntimo relato; con la cámara de mi celular tomé dos fotos, sólo para no olvidar el momento [...] o tal vez, para entretener mi angustia, me envolví en el rebozo azul con rayas blancas característico de la zona, poco a poco la sangre de mi cuerpo comenzó a fluir por las venas, al fin tuve las energías de continuar mi camino (diario de campo).

Como contexto a lo antecedido, en unas cuantas frases expongo aquí lo sustancial de la conversación/contención/entrevista con *Erandi*, "mi "informante clave". Después de mi despido de la universidad, uno de los profesores indígenas de la UIIM la invitó a colaborar como trabajadora administrativa en el organigrama de dicha institución; la joven purépecha aceptó contenta, a pesar de que consideraba que estaba profesionalmente formada para impartir cursos curriculares en alguna de las carreras de la universidad.

Días más tarde, el profesor mencionado se reunió con los padres de la joven profesionista para "solicitar el permiso", como era costumbre en la región. Después del consentimiento la joven dio inicio a sus actividades laborales; lamentablemente, después de más semanas, el profesor (casado y casi con cuarenta años más que ella) que la había invitado a formar parte de la planta administrativa comenzó a hostigarla sexualmente. El asedio fue creciendo en poco tiempo

[11] Nombre asignado por la ex estudiante de la UIIM, una de las mínimas consideraciones éticas que se deben tener cuando hacemos investigación sobre violencia por motivos de género. Al respecto varias colegas escribimos un texto en el cual reflexionamos sobre el tema (Huacuz y Rodríguez, 2014).

hasta hacerse insoportable; las artimañas del profesor fueron múltiples y su principal justificación de la violencia era que varios de los colegas profesores, incluso el rector (mismo que firmó la carta de mi despido) de la UIIM, tenían como amantes a jóvenes estudiantes.

En su relato *Erandi* apunta que lo que más le afectaba era la posibilidad de que su tía (la esposa del profesor) y quienes vivían en su pueblo se enteraran de esta situación tan incómoda y perversa; sin embargo, los eventos de asedio, hostigamiento e incluso violencia de género en *crescendo* constituyeron el motivo por el cual la estudiante decidió hablar con sus padres, quienes solicitaron al profesor una cita.

Cuenta *Erandi* que estando reunidos en la casa paterna (ella, su padre, madre, el profesor y su esposa), con miedo y lágrimas en los ojos relató los hechos ocurridos: los padres de la joven reprendieron enérgicamente al profesor señalando que "lo que estaba haciendo era muy grave porque *Erandi* era su sobrina". El profesor guardó silencio y sin negar los hechos contestó: "pero si ustedes saben que aquí todos lo hacemos". Después de aquella lapidaria frase, la esposa del individuo (también maestra) cayó al suelo vomitando un líquido blanco. La crisis emocional fue tan grave que tuvieron que trasladar a la mujer fuera de la casa en donde se desarrollaba la reunión, mientras exaltado el profesor gritaba señalando a *Erandi*: "Si se muere mi esposa, ella es la culpable".

Husmeo en mi diario de campo y encuentro de nuevo en el relato una cita respecto de quienes protagonizaron el evento:

> [...] recuerdo cuando hace muchos años ese mismo profesor y su esposa me invitaron a ser madrina de una de sus hijas, a partir de ese vínculo parental comunitario nuestra relación comenzó estrecharse, a mis compadres les presté mi casa para que él estudiara la maestría, le proporcioné algunas cartas de recomendación para postular al doctorado y avalé sin reservas su ingreso a la UIIM, acciones que en su momento consideré mínimos favores parentales.

Desde mi despido de la universidad no he vuelto a ver a "mis compadres", dice la gente de las comunidades que la pareja por muchos años fue cercana al rector de aquella época. Éste, con sus alian-

zas, además de continuar soslayando actos de violencia de género y hostigamiento sexual, se logró afianzar por muchos años políticamente en algunas espacios comunitarios: poder patriarcal de un mestizo autoritario y deshonesto al frente de un proyecto edificado como respuesta de justicia académica para los pueblos purépechas.

Variación 4. Alianzas feministas

Después de una década analizo mi vivencia de recisión laboral de la UIIM como un "rito de pasaje" para llegar a la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, lugar en el cual las colegas del "Área Mujer, Identidad y Poder" acogieron mi trabajo como activista feminista y académica especialista en género y violencia; desde allí comencé a generar espacios de reflexión y diálogo sobre el problema de la violencia por motivos de género en las universidades.

En el año 2011, junto con un grupo de colegas interesadas en atender la violencia contra las mujeres en la UAM-X, comenzamos a procurar espacios de diálogo con el estudiantado. Iniciamos con un pequeño equipo de trabajo que analizaba la situación de maltrato experimentada por la comunidad universitaria, sobre todo el hostigamiento sexual hacia las estudiantes de los primeros trimestres. La demanda de varios colectivos del alumnado y la develación de casos que de manera recurrente llegaban a nuestros cubículos o espacios laborales fueron sin duda el motor que nos impulsó a realizar actividades en conjunto y de manera autogestiva, sorteado las obligaciones de atención a la violencia que correspondían a la universidad.

La gestación de este colectivo de mujeres feministas (y algunos hombres) de los tres sectores de la comunidad universitaria comenzó a trasformar positivamente la percepción de la violencia por razones de género a través actividades de sensibilización, capacitación y atención. Por fortuna la historia del inicio y proceso ya fueron plasmados en el papel (Huacuz, 2016; Cervantes, Martín y Rodríguez, 2020), pues los proyectos universitarios autogestivos son conocimientos que generalmente se pierden en la historia de nuestras instituciones de-

bido, entre otras cosas, al exceso de trabajo académico. Los quehaceres del "activismo feminista" en nuestro espacio laboral se desdibujan entre la burocracia administrativa, la lectura de trabajos y tesis del alumnado, el diseño de protocolos de investigación, las horas de clase frente a grupo y de preparación de actividades docentes y, por si fuera poco, para algunas se suma la gestión y realización de actividades de vinculación o "extracurriculares", fundamentales en el engranaje de la actual modalidad académica patriarcal neoliberal.

Después de algún tiempo, quienes integramos el grupo consideramos importante nombrarnos; en aquel momento me encontraba inspirada por la lectura del texto de Judith Butler, *Cuerpos que Importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* y por ello propuse como mote "Cuerpos que Importan". Se aceptó y ya con identidad comenzamos a realizar actividades continuas de divulgación y capacitación especializada en el análisis de la complejidad de la violencia en el ámbito universitario. A la par gestamos un equipo de afidamento y trabajo que "sacudía" las estructuras de la UAM-X. Es importante resaltar los lazos de amistad y acompañamiento que como grupo en su momento pudimos construir, pues resalta común que las relaciones laborales en las universidades se encuentran marcadas por actitudes de competencia, envidia y desconfianza, entre otras.

En relación con lo anterior me gustaría apuntar que "no todo fue miel sobre hojuelas"; después de meses de trabajo continuo, la rectoría de la unidad académica (con una mujer al frente) nos ofreció transformar el colectivo "Cuerpos que Importan" en un programa auspiciado por la rectoría de la unidad académica. Al interior del grupo el ofrecimiento provocó álgidas discusiones: ¿perderíamos nuestra autonomía?, ¿nos estarían utilizando para fines políticos?, ¿cuál sería el objetivo de "tan generosa" propuesta?, ¿qué ganaríamos y qué perderíamos? Por momentos, las diferencias nos llevaron a dudar de la confianza entre colegas-amigas: ¿habría intereses personales relacionados con la obtención de "prestigio" o beneficios económicos?

Una sección del colectivo (la mayoría) creíamos que era una oportunidad para hacer que el proyecto creciera y así tener más impacto en la universidad; de esta manera nació el "Programa Institucional Cuerpos que Importan" en la UAM-X. Ahora en el recuerdo me parece

que cada uno de los aspectos relatados en este apartado del texto podrían desdoblarse en otro artículo, ésta es la complejidad del problema a la que hago referencia, ya que permea todos los elementos del sistema.

Conformado como programa de la institución iniciamos la elaboración del primer protocolo de atención a la violencia de género en la UAM-X.[12] El proceso de "confección" de dicho protocolo fue tan largo que había momentos en los que personalmente dudaba de su éxito. Después de un año de discusión colectiva basada en la lectura de textos especializados en el tema y de protocolos publicados generalmente en otros países, ¿qué esperábamos de nuestro protocolo?

El de la UAM-X fue el primero de los instrumentos legales reconocidos por nuestra legislación universitaria. Recuerdo que los abogados de la UAM-X cuestionaron de forma constante nuestro trabajo bajo varios supuestos, uno de ellos era la imposibilidad de armonización de este tipo de instrumentos en la legislación universitaria. Probablemente en el fondo las autoridades universitarias sabían que con el protocolo vendrían una serie de compromisos institucionales por cumplir, por ejemplo: la generación de recursos materiales, modificaciones estructurales y sobre todo formación profesional para quienes operarían el mandato legal.

"Los protocolos son el piso pero no el techo", reza un eslogan gestado por las académicas feministas del Cono Sur, quienes apuntan sobre las simulaciones patriarcales tendientes a la creación de leyes acéfalas, vacías de propuestas efectivas para la intervención compleja del problema en las universidades y centros educativos. Las feministas que conocemos del tema coincidimos en la crítica al diseño y promulgación de protocolos de actuación a la violencia por razones de género como respuesta única a un problema de múltiples aristas, por ser poco ético pero además por ser un pretexto para no cumplir de manera integral con las demandas de atención que solicitan reiteradamente las víctimas (en su mayoría estudiantes).

[12] El proceso detallado para la elaboración del protocolo fue escrito por algunas colegas que participaron en el diseño de un seminario diseñado para tales fines (Cervantes, Martín y Rodríguez, 2020).

Final. Violencia de género en las instituciones de educación superior y el trabajo en red

Siguiendo con la importancia del trabajo en colectivo, me gustaría cerrar este artículo enunciando cinco Encuentros tendientes al análisis y búsqueda de estrategias de intervención al problema de la violencia por razones de género en las instituciones de educación superior, cuyo objetivo inicial fue buscar espacios de diálogo en los espacios educativos. En un texto de reciente publicación, las coordinadoras escribimos:

> Desempolvando los apuntes y la memoria, encontramos que al primero de los tres encuentros asistieron 20 personas y se realizó en el año 2015 en las instalaciones de la UAM-X. El evento fue convocado por el recién también instaurado "Programa Institucional Cuerpos que Importan en la UAM-X" y durante el evento también se inauguró la oficina de atención del Programa (Güereca, Huacuz y Martín, 2020:2).

Cuatro años después de fundado, el programa "Cuerpos que Importan" había crecido tanto que, como señalamos en el párrafo anterior, sus integrantes quisimos realizar actividades de vinculación con estudiantes y colegas de otras instituciones de educación superior (IES), con el apoyo siempre presente de las "hermanas de lucha", feministas comprometidas con la búsqueda de justicia para las mujeres. Conversamos sobre el proyecto del encuentro con Irma Saucedo, Lucía Melgar, Luciana Ramos y Julia Monárrez, quienes generosamente aceptaron participar introduciendo la discusión en el grupo de trabajo y como convocantes expertas del primer encuentro para analizar el problema de la violencia de género en las IES.

La organización autogestiva de los cinco encuentros ha sido el resultado de años de trabajo en equipo con estudiantes y colegas sensibles y comprometidas en la búsqueda de mecanismos para resolver el complejo problema de la violencia contra las mujeres y por razones de género en las IES. Algunas de las líneas de discusión de los tres primeros fueron plasmadas en el texto: *Estrategias de Intervención*

Ante la Violencia por Motivos de Género en las Instituciones de Educación Superior (Güereca, Huacuz y Martín, 2020). Asimismo, los cinco encuentros han sido un espacio de escucha y diálogo colectivo y como resultado del cuarto de ellos redactamos el "MANIFIESTO FEMINISTA CONTRA LA VIOLENCIA POR MOTIVOS DE GÉNERO: MÁS ALLÁ DE LA SIMULACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR", signado por 21 universidades de todo el país al que asistieron más de 100 personas. En este documento, si bien reconocimos los esfuerzos de algunas instituciones para atender el problema, también señalamos las limitaciones a las que se enfrentan las víctimas (sobre todo mujeres) e insistimos en el compromiso legal de las universidades para la intervención efectiva al problema.

Hace unas semanas, derivado del quinto encuentro: "Discusión y Análisis de Estrategias de Intervención a la Violencia por Motivos de Género en las Instituciones de Educación Superior. Miradas Interseccionales en torno a la Violencia por Razones de Género", al que asistieron de manera virtual más de 400 personas, principalmente de universidades mexicanas pero también de otros países, las más de 40 expositoras señalamos algunas de los problemas que aún persisten en las IES:

- La contingencia sanitaria por la que atravesamos ha agudizado las problemáticas de violencia de género a través de los espacios y plataformas digitales; somos las mujeres quienes nos hemos visto más afectadas.
- En las IES existen relaciones jerárquicas de género y generacionales que dejan en posición de desventaja el estudiantado, es un *continuum* de violencias que va del hostigamiento y acoso sexual hasta los feminicidios.
- Las IES han creado protocolos, comités, instancias y espacios para la atención a los casos de violencia por razones de género, la mayoría impulsados por académicas feministas empeñadas en lograr la incidencia para procurar justicia a las víctimas; sin embargo, una de las formas de desarticulación de estos esfuerzos es no destinar presupuestos etiquetados para las instancias generadas, o no avanzar en las reformas a las legislaciones in-

ternas que garanticen la aplicación de sanciones y para la atención (por personal especializado y no voluntario para la prevención).
- En algunas IES, a los esfuerzos del movimiento feminista se ha respondido con una cultura de la simulación; por ello se debe recuperar al feminismo y al cuerpo como territorios políticos. El patriarcado no ha sido desterrado de la academia, por ello algunas de las nuevas formas de violencia patriarcal se han instituido en discursos oficiales.
- El miedo es el principal sentimiento de las distintas manifestaciones de la violencia hacia las mujeres, pero ese miedo también genera la acción y la participación en colectivas que buscan hacer frente a la violencia estructural (este miedo es también vivido por integrantes de la población LGBTIQ+).

Para dar respuesta a las inquietudes planteadas en los cinco encuentros, quisimos iniciar una composición polifónica que en estos momentos signamos como: "Red de Referencia, Contrarreferencia y Seguimiento de casos de Violencia por Razones de Género en las Instituciones de Educación Superior", la cual comenzó sus actividades recientemente con cinco ejes de trabajo: *1*) clínica jurídica; *2*) asesoría virtual y canalización (legal, psicológica); *3*) intercambio de experiencias y formación especializada; *4*) observatorio, y *5*) comunicación asertiva, denuncia pública y acompañamiento.

La experiencia del feminismo en las universidades mexicanas, a diferencia de otros países, está ligada al activismo, en sus orígenes mediante la reflexión en "grupos de autoconciencia feminista", en los cuales discutíamos sobre lo personal, lo político-académico y la vivencia de quienes declaradas activistas por los derechos de las mujeres impulsaron cambios estructurales para la atención a la violencia en todas sus manifestaciones.

De algunas de nuestras ancestras aprendimos el trabajo en colectivo que sugiere trazar otros caminos hacia la búsqueda de "universidades más humanas y libres". En otras palabras, se trata de acciones grupales acompañadas de colegas comprometidas en intervenir asertivamente; al momento las jóvenes demandan respuestas efectivas a

la violencia perpetrada en sus universidades. Sin duda, la respuesta requiere analizar el problema desde su complejidad.

Bibliografía

Bajtín, Mijáil (1986), *Problemas de la poética de Dostoievski*, México, Fondo de Cultura Económica.

Blanco, Mercedes (2011), "Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos", en *Argumentos*, vol. 24, núm. 67, pp. 135-156, disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&tlng=es>, consultado el 5 de octubre de 2021.

Blanco, Mercedes (2012), "Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos", en *Andamios*, vol. 9, núm. 19, mayo-agosto, pp. 49-74.

Blanco Mercedes y Edith Pacheco (2003), "Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas", en *Papeles de población*, vol. 9, núm. 38, pp. 159-193, disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252003000400006&lng=es&tlng=es>, consultado el 5 de octubre de 2021.

Cervantes, Elizabeth; Eugenia Martín y Verónica Rodríguez (2020), "Protocolo para la Atención de la Violencia de Género en la UAM-X. Experiencias de trabajo del colectivo Cuerpos que importan", en *Estrategias de Intervención Ante la Violencia por Motivos de Género en las Instituciones de Educación Superior*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Lerma, pp. 151-180.

Güereca, Raquel; María Guadalupe Huacuz y Eugenia Martín (2020), "Introducción", en *Estrategias de intervención ante la violencia por motivos de género en las instituciones de educación superior*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Lerma, pp. 1-14.

García Elizabeth, Eugenia Martín y Verónica Rodríguez (2020), "Protocolo para la Atención de la violencia de género en la UAM-X. Experiencias de trabajo del colectivo Cuerpos que importan", en R. Güereca, M.G. Huacuz y E. Martín (coords.), *Estrategias de in-*

tervención ante la violencia por motivos de género en las instituciones de educación superior, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Lerma, pp. 151-180.

Haraway, Donna J. (1995), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*, Londres, Ediciones Cátedra.

Huacuz Elías, María Guadalupe (1996), "Identidades resignificadas: auto y heterorreferencialidad genérica y étnica en dos grupos de artesanas purépechas", tesis de maestría en Antropología Social no publicada, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Huacuz Elías, María Guadalupe (2009), *¿Violencia de género o violencia falocéntrica? Variaciones sobre un sis/tema complejo*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Huacuz Elías, María Guadalupe (2016), "Recuperar la investigación acción: estrategias de resistencia a la violencia en los espacios universitarios. El caso del 'Programa institucional Cuerpos que importan en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco'", en Facundo Boccardi, Adriana Boria y Claudia Harrington (comps.), *Genealogías de la violencia*, Córdova, Argentina, Universidad Nacional de Córdova-Centro de Estudios Avanzados, pp. 27-47.

Huacuz Elías, María Guadalupe (2019), "Mujeres indígenas en Michoacán y relaciones de género", en Carolina del Val, José Sánchez y Carlos Zolla (coords.), *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Michoacán*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 441-484.

Huacuz Elías, María Guadalupe y Verónica Rodríguez Cabrera (2014), *Estudios sobre ética de la investigación y violencia de género en México*, México, La Cifra/UAM-X.

LeShan, Lawtence y Henry Margenau (1996), *El espacio de Einstein y el cielo de Van Gogh*, España, Gedisa.

Paredes, Julieta (2012), "Las trampas del patriarcado", en *Pensando los feminismos en Bolivia*, Bolivia, Conexión Fondo de Emancipación, pp. 89-110.

Urioste, Diana (ed.) (2012), *Pensando los feminismos en Bolivia. Serie Foros 2*, Bolivia, Conexión Fondo de Emancipación.

Violencia psicológica y silencio en la experiencia de estudiantes: reflexiones desde la mirada de un docente

Juan Guillermo Figueroa Perea*

Introducción

En este texto sistematizo algunas reflexiones sobre mi convivencia con estudiantes y con colegas docentes e investigadores al abordar el tema de la violencia psicológica en un espacio académico. Busco documentar algunas experiencias complejas compartidas con estudiantes, con el fin de tratar de abonar en la interpretación de silencios de docentes y una comunidad de estudiantes alrededor de la violencia psicológica que he percibido como docente, tanto desde mis referencias valorativas como desde relatos confiados por estudiantes. Estas experiencias no necesariamente son socializadas, ante su temor a represalias, o bien, ante una falta de instancias que tomen medidas al respecto. Me interesa recuperar algunos casos, asumiendo una aproximación desde el relato testimonial, en tanto testigo de varios encuentros y desencuentros.[1]

* El Colegio de México.

En otro texto (Figueroa, 2021) señalo que me acerco a la construcción de mi propia narrativa, a través de la autoetnografía (Ellis, Adams, Bochner, 2015, y Russell, 2011, entre otros), sistematizando una mirada introspectiva y retrospectiva de mi ejercicio docente y de los relatos que me han compartido diferentes estudiantes. Retomo ahora el trabajo de Allen Collinson *et al.* (2008) y tengo muy presentes las alertas de Freire (1996) y de García Márquez (2002), en términos de que al recordar se incorporan elementos de ficción al relato, ya que una es la experiencia vivida y otra la contada. No pretendo una rigidez que aluda a la supuesta objetividad, sino que me interesa recuperar la subjetividad de los intercambios leyéndolos de manera política (Russell, 2011).

En especial, quiero destacar: *a*) una recolección de información, mayoritariamente entre estudiantes, en el marco de la preparación de una sesión sobre violencia psicológica en un espacio académico, organizada dentro de un evento institucional más amplio cuyo objeto era alimentar un diagnóstico sobre igualdad de género, dentro de la cual no era tan evidente el lugar que ocupaba dicho tema. En este sentido, la violencia psicológica se consideraba como parte de otro momento de la reflexión e intervención colectiva. *b*) El proceso de gestar una sesión sobre violencia psicológica en la vida académica desde la mirada de estudiantes, a partir de un paralelismo con una demanda de acoso sexual y psicológico denominado #AQUI TAMBIEN PASA. Así, aunque se consiguió que se insertara dicha sesión en un ciclo institucional sobre igualdad de género, avalado por un comité de personal académico, administrativo y estudiantil, unilateralmente se decidió no transmitirla de manera virtual, ni incorporar al acervo de la página institucional la filmación generada por la misma población estudiantil, a pesar de las demandas explícitas al respecto. No busco hablar por los estudiantes ni a nombre de ellos, sino que trato de dialogar con sus silencios y sus formas de hacer evidentes sus malestares. A su vez, mi propósito es reflexionar sobre los silencios de profesores y autoridades ante las experiencias de dicha comunidad estudiantil.

Me interesa destacar las demandas que escucho por parte de estudiantes y lo que percibo como su conciencia de agencia, permeada e inhibida por diferentes condicionantes sociales y por la lógica institucional.

En otro nivel de discusión, comparto reflexiones sobre la forma de acompañar a dichos estudiantes, desde sus propias demandas y la socialización de malestares, pasando por la percepción de un docente sobre el trato que recibe la población estudiantil, Este aspecto se silencia en ocasiones, pues se asume que son las condiciones regulares de su entrenamiento escolar. Incluyo también las respuestas de colegas académicos y autoridades, ante la socialización de mis inquietudes éticas y docentes sobre el entorno compartido. Esto incluye los silencios como un componente central, o bien, la discrepancia sobre las formas pedagógicas de trabajar originadas por la excelencia académica. Me alimento de testimonios y términos usados por estudian-

tes para dar cuenta de su experiencia en su formación escolarizada y, a su vez, de las afecciones psicológicas que identifican como consecuencia de la misma.

Se le llama violencia psicológica a toda agresión realizada sin la intervención del contacto físico entre las personas. Es un fenómeno que se origina cuando una o más personas arremeten sobre otra/s, ocasionando algún tipo de daño en los niveles psicológico o emocional en las personas agredidas. Dicho maltrato se ejerce mediante intimidación, denigración y humillación constantes. El abuso incluye intentos de asustar, aislar o controlar comportamientos de alguien. Sobre este tema pueden consultarse Suárez (2002), Larrosa (2010), Fundación Fiocruz (2014) y Reinoso, Chifla y Araujo (2019).[2]

1. Una primera reflexión: la convivencia con estudiantes y docentes

Hace más de dos décadas que comparto los espacios de docencia con estudiantes de maestría y doctorado en diferentes universidades; ello me ha permitido construir diálogos con personas adultas y con diferentes trayectorias de formación académica y, en muchos casos, de experiencia laboral. En este dialogo he tratado de reconocer sus saberes construidos por la experiencia de vida y, a la vez, he buscado aprender de nuestras interacciones, cuidando siempre de no subestimarlos, ni sobreestimar el camino andado como docente. Éste es el

[2] En Brasil se refiere como acoso moral y se define como "una conducta abusiva, frecuente y repetitiva manifestado a través de palabras, hechos, gestos, comportamientos o por escrito, que humille, avergüence y descalifique la persona o un grupo, afectando su dignidad y salud física y mental, afectando su vida profesional y personal" (Fiocruz, 2014:1; traducción personal). Según Larrosa, "a menudo se niega o minimiza el maltrato psicológico, ya que no es tan visible como el maltrato físico. [Éste] no deja huellas aparentes, pero afecta gravemente a la víctima. Los maltratadores buscan erosionar su autoestima, someterlas, humillarlas y avergonzarlas, con el fin de aumentar el control y el poder sobre ellas [...]; estas conductas provocan la desconfianza de la víctima, falta de fuerza y capacidad para defenderse, impiden el pensamiento y la acción, provocan sentimientos de confusión, culpa, dudas de sí misma e impotencia" (2010:372-373).

contexto de mis reflexiones en una institución en la que veo poca participación institucionalizada del quehacer estudiantil y donde apenas 20 años después de mi ingreso como docente, finalmente, pudo fundarse una sociedad de estudiantes. Digo finalmente, pues para mí una institución académica necesita como uno de los motores de su hacer cotidiano, la voz individual y colectiva de estos entrañables personajes.

La compañía de estudiantes de posgrado

En diferentes momentos los he escuchado contar historias de descalificación, de no escucha y de lo que ellos perciben como injusticias, entre otras experiencias. Una de mis respuestas naturales ha sido que pidan aclaraciones y ello me ha permitido identificar la vulnerabilidad en la que están (sin victimizarlos), pues sus respuestas fluctúan entre "¿y quién nos va a hacer caso?", o bien, "es difícil que le hagan caso a una persona sin procedimientos explícitos para ello". Cuando les propongo hacerlo en grupo, no es extraño que identifiquen resistencias de otros compañeros, en buena medida por no saber si esta acción les generará represalias.

Cuando les ofrezco "hablar por ellos", lo agradecen, pero me comentan que, si bien yo no tendría represalias por hacerlo, ellos no están seguros, y eso se vuelve más evidente ante la poca definición de procedimientos de aclaración, seguimiento y solución de conflictos. Incluso hay quienes me preguntan que ¿por qué solamente les harían caso si hay un profesor que lo comenta, demanda o cuestiona?

He preguntado en diferentes foros con profesores si no ganaríamos mucho al incorporar a los estudiantes en cuerpos colegiados para dialogar explícitamente con grupos y asociaciones integrados por ellos; percibo una resistencia con dosis de miedo, ante la posibilidad de perder el control de lo que ocurre en la institución. Esto me muestra una suerte de paternalismo, a veces defendido con argumentos que privilegian en el discurso "el bien de los estudiantes".

Éste fue el caso del documento nombrado "Reglamento de estudiantes", para cuya elaboración se constituyó un grupo de profesores dentro de un consejo académico (CA) en el que no pueden participar

los propios estudiantes, a pesar de ser un cuerpo colegiado y que en múltiples instituciones se destinan espacios para ellos, ya sea con voz y voto, o bien, solamente con la primera. Dado que los integrantes de dicho consejo son elegidos por profesores de los diferentes centros, me parecía natural comentarles a mis colegas más cercanos la necesidad de que se invitara a estudiantes a dialogar sobre su contenido; al mismo tiempo, compartí comentarios a partir de versiones que llegué a conocer durante su desarrollo. La respuesta en plenos de profesores fue que lo estaban realizando "exalumnos de la misma institución (que ya eran profesores)" y que una vez que tuvieran una versión se la pasarían a estudiantes para comentarlo. No obstante, en el mismo CA se puso a discusión la relación de dicha consulta, pues algunos temían que se fuera a retrasar su terminación. Lamentablemente, la decisión fue que no era necesario ponerlo a consulta, sino que, ya aprobado, podían recibirse observaciones, a pesar de que los tiempos de modificación de documentos institucionales suelen llevarse algunos años.

En efecto, se notificó a los profesores y a la comunidad institucional que la junta de gobierno había aprobado dicho reglamento y que éste entraría en vigor a la semana siguiente de su notificación (octubre de 2016). Tanto removió esta decisión el sentir de los estudiantes que, por vez primera en la institución, se convocó a un paro activo con el título de "un día sin estudiantes". Se optó por esta modalidad ya que temían que, por las presiones institucionales y el riesgo a tener sanciones por faltas, hubiera estudiantes que boicotearan un paro formal a pesar de estar de acuerdo con el motivo de la demanda. Recurrieron a redes sociales y crearon lo que se denomina *hashtag*, con el texto "LOS ESTUDIANTES TAMBIÉN SOMOS COLMEX". Bajo esta etiqueta cuestionaron no haber sido tomados en cuenta describiéndolo como "una falta de respeto", además de sentirse ofendidos y subestimados. Paralelo a estos comentarios listaban contradicciones en dicho documento y retrocesos en el reconocimiento de algunos de sus derechos.[3]

[3] Existen documentos que muestran una síntesis de sus reflexiones y demandas, así como correos y materiales que respaldan los argumentos presentados en este tex-

Una acción inmediata fue convocar a una asamblea pública a la que invitaron a múltiples profesores, aunque la concurrencia de estos fue mínima. Luego convocaron a tres mesas de diálogo como parte de su paro activo, en las que también promovieron el acompañamiento de sus docentes. Fueron pocos profesores (no más de diez en una institución con alrededor de 200) y el diálogo evidenció elementos donde se asumía que los estudiantes no entendían el reglamento y, por ende, había que explicárselos. Ellos prepararon una propuesta con comentarios, críticas y sugerencias a ser presentadas ante las autoridades. La respuesta recibida fue que se les iba a escuchar para explicarles sus dudas sobre dicho reglamento y que se iban a tener pláticas semestrales con las juntas de profesores, con el fin de conocer sus necesidades e inquietudes. Me pregunto la razón por la que se sigue adoptando una postura paternalista, incluso con estudiantes adultos (sin querer justificar la misma actitud con menores de edad), además bajo el argumento de la excelencia académica como búsqueda incuestionable (al margen de los procedimientos para alcanzarla), así como el temor de que la dinámica de la institución se ponga en peligro al reconocer el derecho de estudiantes de agruparse y pronunciarse en aquello que les afecta en la dinámica académica de una institución.

Un factor de confusión fue que, al comentar grupalmente entre profesores sobre un reglamento erróneamente estructurado desde los mismos profesores, no encontré alguna respuesta, y tengo la percepción de que abogar por los derechos de los estudiantes es visto como una crítica y confrontación a los profesores.

La compañía de colegas docentes

Tengo la práctica de socializar lo que estoy haciendo, con el propósito de escuchar opiniones, compartir reflexiones y rectificar inter-

to. Un ejemplo es su explicación “Un día sin estudiantes”: <https://docs.google.com/document/d/1Abc0NLcWiLUvY1SS3rbw2or3EhWeMZHV9z0EQcb0Bdg/edit>.

pretaciones; en especial cuando el escenario involucra a colegas y a personas cercanas. Paralelamente, cuento con una larga historia de colaboración con el programa originalmente llamado "interdisciplinario de estudios de la mujer", ahora de estudios de género. Empecé a colaborar con las colegas que lo fundaron incluso antes de incorporarme de tiempo completo al Colmex en el CEDUA. En mi imaginario, el trabajo con y sobre una población que ha sido identificada como discriminada, marginada y violentada, me hacía esperar una sensibilidad especial ante el ejercicio de algunas formas de violencia. Sin embargo, me pregunto: ¿cómo puedo interpretar los dolores compartidos por diferentes estudiantes de este programa y el que una de ellas me comentara que había aprendido más defendiéndose del acoso emocional, que de sus clases y asesorías?, ¿cómo interpretar que en una generación, varias de las estudiantes le dedicaran sus trabajos finales a otra compañera dada de baja (según ellas por malas asesorías), argumentando que había sido víctima de negligencia docente?, ¿será que estaban sobre-empoderadas y con un discurso sobrado, o bien, que tenían más claro cómo identificar la violencia en sus formas más sutiles, precisamente por el tipo de posgrado que habían cursado?, ¿cómo interpretar que en 2020 una generación acordó protestar en sus tesis por la violencia que perciben en el modelo pedagógico institucionalizado?[4]

[4] Estos dos testimonios, de tesis de alumnas de maestría en estudios de género, se incluyen con apellidos, ya que son documento de consulta pública: "Quisiéramos dedicar, personal y colectivamente, este trabajo a nuestras amigas L, I y L, con quienes compartimos el tiempo y el espacio de la maestría, pero que no se titulan con nosotras. Esta dedicatoria es también una crítica a la 'pedagogía' que El Colegio, y quienes lo conforman, ejerce sobre el estudiantado. Creemos que los estudios de posgrado deben ser espacios de reflexión y retroalimentación, en los que el conocimiento se construye, se dialoga y se comparte. Les agradecemos el ejemplo de resistencia, calidad humana e inteligencia compartidas. Mi compromiso con ustedes es trabajar por no replicar en otros espacios las enseñanzas de maltrato que esta institución me ha dado" A. Cerón, tesis PIEG-Colmex, 2020). "Personalmente, estoy convencida de que la producción e intercambio de conocimiento debe luchar cada día con más fuerza por romper con aquellos modelos pedagógicos que reproducen relaciones de opresión y desigualdad. Lamentablemente, la institución que me abrió sus puertas para realizar esta tesis desde una perspectiva de género crítica ha mostrado que todavía no logra estar a la altura del contexto social de lucha feminista que atra-

A lo largo del proceso de vida académica, suelo también enviar comunicaciones personales a quienes ocupan el lugar de autoridades institucionales, pues, a la vez, son parte del centro al que pertenezco, ya que tenemos la misma filiación. Me pregunto la razón por la que lo que más escucho en diferentes momentos es el silencio de mis colegas; ¿será que me equivoco fácilmente en la interpretación de los procesos de acompañamiento a estudiantes, o bien, existe algo que no acabo de entender de la vida académica?, ¿será que soy demasiado impertinente por cuestionar prácticas que se asumen como obvias y que se han ido naturalizando?

Dado el acercamiento discursivo con las autoridades, no las excluyo de nuestros diálogos en el centro y, de hecho, les compartí algunas reflexiones sobre una mesa redonda organizada en 2016 entre estudiantes y profesores, a propósito "del papel de los estudiantes en el Colmex", junto con algunos resultados de una encuesta que hicieron los estudiantes al inicio de 2017, referente a temas de salud que asociaban a la dinámica institucional, así como mis críticas a que los estudiantes no hubieran sido considerados para construir el reglamento que les atañía. Pregunté a las autoridades si eso no estaba legitimando una forma de violencia psicológica hacia nuestros estudiantes. Nuevamente me quedé sin respuesta, incluso a pesar de insistir en que esperaba comunicación dialogada por parte de quienes estaban coordinando la construcción de un protocolo de atención y prevención de acoso y hostigamiento sexual, al cual yo sugería que le añadieran la violencia psicológica.

Tratando de evaluar mis propias reflexiones y con ganas de ser autocrítico de las mismas, en un pleno de profesores compartí mi confusión ante los silencios y los maltratos a estudiantes; esto generó un término abrupto de la sesión y, por ende, escribí mis reflexiones, las cuales compartí grupalmente por correo, si bien nunca tuve respuesta alguna. ¿En qué me equivoqué? Como no lo tengo claro, volví a escri-

---

vesamos. Las estudiantes nos enfrentamos a diario con una pedagogía que humilla y deshumaniza, y la hemos denunciado cuanto hemos podido" (A. Rossi, tesis PIEG-Colmex, 2020).

bir preguntando si defender o hablar sobre los derechos de los estudiantes es políticamente incorrecto y más si le añadimos el riesgo de ser violentados emocional y psicológicamente por sus acompañantes de camino. Tampoco tuve respuesta.

Diálogos con colegas del Consejo Académico

A finales de 2018, fui elegido miembro suplente del CA, pues una colega estaba de sabático. En la primera sesión a la que asistí pregunté por el seguimiento del "día sin estudiantes", pues era su segundo aniversario y de paso pregunté por las respuestas a las propuestas que habían hecho al reglamento. Comentaron que ya se les habían aclarado sus dudas, sin conceder que hubiera contenido que modificar, corregir o transformar. Más de una persona docente mostró desconocimiento de la experiencia y, por ello, les envié algunos documentos relevantes, en especial su convocatoria y la demanda de "LOS ESTUDIANTES TAMBIÉN SOMOS COLMEX", acompañado de la serie de propuestas que habían presentado a raíz de su lectura crítica del reglamento.

La segunda sesión fue toda una experiencia ya que me encontré con posturas que mostraban, de diferentes formas, resistencia a que los estudiantes participaran en comisiones o grupos colegiados; incluso había profesores que consideraban con absoluta certeza que "la nombrada Sociedad de estudiantes no representaba a los estudiantes" y que ellos lo sabían, pero además, que hacían demandas (como en el #AQUI TAMBIEN PASA) sin poner nombres, lo que los invalidaba, sin considerar que muchas veces se revictimiza al nombrarse y que existen miedos a vivir represalias.

Después de estas sesiones terminaba mi nombramiento, por lo que envié un recuento a colegas, quienes me habían elegido para el CA, comentándoles los temas a discusión, mis posicionamientos y mis percepciones. Sigo esperando algún debate colectivo al respecto, más de dos años después, si bien no sé qué podrían esperar los estudiantes [...] de estos silencios y de su no presencia en los órganos colegiados.

2. Un caso: la sesión "Violencia psicológica: ¿en el Colmex también pasa?"

Resulta interesante tratar de reconstruir, como estudio de caso, la experiencia de una sesión sobre violencia psicológica propuesta por estudiantes de varios centros en el Colmex, en el marco de una serie de sesiones sobre igualdad de género iniciada institucionalmente en agosto de 2017. Estas sesiones buscaban la creación de un entorno reflexivo para un protocolo que atendiera y previniera el acoso y el hostigamiento sexual y que, a la par, complementara los resultados de un diagnóstico de problemas de género en el ámbito institucional. Ambos elementos podrían contribuir a sensibilizar a una comunidad sobre la necesidad de evitar algunas violencias recurrentes, definidas desde la perspectiva de quienes elaboraron el guion para hacer el diagnóstico y de quienes fueron identificando los temas de las sesiones que mensualmente tuvieron lugar, bajo la convocatoria de un comité de profesores, estudiantes y trabajadores.

Durante tres semestres se abordaron diferentes temas, empezando con masculinidad, conciliación entre familia y trabajo, violencia contra las mujeres, espacios laborales y orientaciones sexuales, entre otras. Al final del tercer semestre (noviembre 2018) se presentó en la institución un evento crítico bajo el título de #AQUÍ TAMBIEN PASA: se pegaron en múltiples espacios de la institución pancartas denunciando mayoritariamente casos de acoso sexual (entre colegas estudiantes y de profesores a estudiantes), así como algunos de acoso emocional o psicológico, incluso se refirieron prácticas muy demandantes por parte de profesoras, con el propósito de fortalecer la resistencia de sus estudiantes.

Este momento tuvo repercusiones importantes, porque no existe la tradición de pintas de protesta en el Colmex y porque las estudiantes que lo propusieron publicaron en una revista de circulación nacional un texto con sus nombres (Vega, 2018), alertando sobre las prácticas institucionales rígidas y silenciosas para responder ante situaciones conflictivas. Al inicio del cuarto semestre se acordó, entre quienes coordinaban estas sesiones mensuales, que sería conveniente que los temas para seguir reflexionando en ese marco de "igualdad

de género" surgieran de propuestas de las diferentes poblaciones que conforman la comunidad académica de la institución; por ello, además de convocar para recibir sugerencias, se integró un comité conformado por profesores, trabajadores administrativos y estudiantes.

A partir de ciertos lineamientos se hizo la convocatoria y se recibieron interesantes propuestas, las cuales incluyeron, para iniciar, una reflexión sobre el #AQUI TAMBIEN PASA y otra dirigida a un taller sobre las acciones a tomar en caso de atestiguar un caso de acoso sexual. También se propuso un diálogo sobre el ejercicio literario implicado en la narración de casos de acoso y feminicidios, para acercar y sensibilizar a personas de ambos sexos sobre dicha problemática. Entre estas sugerencias se presentó otra, con el apoyo de puros estudiantes, para discutir y reflexionar colectivamente sobre el tema de la violencia psicológica, con la particularidad de que se le añadió al título "¿En el Colmex también pasa?". Cada una de estas propuestas de sesión fue aprobada, calendarizada y, por ende, promovida y anunciada desde los medios en los que se dan a conocer las actividades institucionales.

La planeación de la sesión sobre violencia psicológica

En cada caso se compartieron sugerencias con quienes habían propuesto las sesiones, dejándoles la libertad de que organizaran la sesión de acuerdo con sus perspectivas. En el caso de la sesión sobre violencia psicológica, se les sugirió levantar una encuesta con el fin de integrar un diagnóstico del tema de la sesión. Potencialmente podría combinarse con la experiencia de profesores y trabajadores administrativos, ya que, si bien los lugares en los que se mueve cada población tienen diferencias, podrían alimentar un diagnóstico más integral.

Los estudiantes optaron por un instrumento que abarcara a todas las poblaciones, para lo cual elaboraron un cuestionario que se podía responder por internet. El formulario invitaba a compartir algunos datos generales, así como tiempos de estancia en y dedicados a la institución. Después indagaban sobre momentos agresivos por parte de algún miembro de la comunidad, sobre la confianza sentida para ma-

nifestarse en diferentes momentos, sobre la pertinencia de conciliar lo personal y lo académico, y sobre experiencias desagradables en su estancia en la institución. También, se les preguntaba por lo que percibían como criterios de excelencia académica en el Colmex, y si habían sentido que no estaban respondiendo a dicha demanda. A continuación se preguntaba sobre experiencias donde se hubieran sentido vulnerados o lastimados, para luego indagar de quién se habían acompañado y si habían tenido problemas de salud asociados con la carga académica. Al final se preguntaba por sugerencias para mejorar la convivencia y la comunicación en el entorno institucional.

Entre quienes organizaban la sesión de este ciclo se consideró que, si bien podían mencionarse algunos datos de la encuesta, era una buena oportunidad para que estudiantes compartieran sus experiencias alrededor del tema que convocaba a la sesión. Por ello invitaron como expositores a estudiantes y grande fue su sorpresa cuando no encontraron respuesta de quienes estaban inscritos, a pesar de que habían escuchado relatos en pláticas de pasillo o cafetería. Su segunda estrategia fue invitar a exestudiantes del Colmex y a colegas que investigan el tema, con el fin de no quedarse solamente en el nivel testimonial, al margen de su relevancia.

Con esto en mente, invitaron a tres exalumnos (una de doctorado y dos de maestría) y a dos colegas académicas, de la UNAM y la ENAH, quienes han investigado sobre violencia simbólica y psicológica en entornos académicos y sobre *mobbing* en el entorno de la academia, respectivamente. Se asumía que la transmitirían en vivo y que se subiría la liga al sitio destinado para ello, junto con los textos sugeridos por panelistas, coordinadores y organizadores. La sesión se difundió por las redes del Colmex pero, sorpresivamente, cinco minutos antes de la misma se anunció que no sería transmitida, sin dar mayores explicaciones.

La reflexión colectiva en la sesión sobre violencia psicológica

La sesión comenzó con la presentación de una investigadora y profesora en la FES Zaragoza de la UNAM, quien propuso algunas definiciones

que permitieron distinguir la violencia psicológica de la violencia simbólica, para luego reflexionar sobre el orden simbólico. Subrayó el "poder del docente", introyectado tanto por quienes lo ejercen como por sus estudiantes, si bien acotaba que dicho poder se puede ejercer de manera autoritaria o democrática. No obstante, explicaba que cuando se ha introyectado y asumido la violencia simbólica, se requiere de una reinvención simbólica, ya que se enfrenta al contexto de origen de estudiantes y profesores y a la visión de cada institución. Finalmente, señaló que los docentes suelen ser los agentes de la violencia simbólica institucionalizada pero que, a la vez, sufren violencia institucional al ejercer su actividad.

La segunda expositora fue una exalumna de maestría del Colmex y profesora en varias universidades colombianas. Ella dividió su exposición en dos momentos: el primero centrado en su experiencia personal como estudiante y el segundo, en su práctica como profesora y estudiosa de la educación. En el primer momento recordó lo que percibió como la humillación como mecanismo pedagógico (Gil, 2019, habla de la "pedagogía del terror", con consecuencias críticas para estudiantes), aunado a la resistencia y protesta simbólicas de su grupo con el fin de hacerse escuchar. A partir de ello relató un proceso disciplinario instrumentado hacia ella, paralelo a una percepción colectiva de que se recurría a la expulsión "como muestra de calidad académica". De alguna forma, se privilegiaba —desde su percepción— la necesidad de hacer sentir ignorante al estudiante, para justificar que si fallaba era su responsabilidad y no el fracaso de la institución, al no logar acompañarlo/a en su desarrollo.

El segundo momento lo construyó con algunas reflexiones, desde las cuales señalaba que la violencia psicológica constituye un modelo pedagógico oculto que busca centrarse en la competencia y el deseo de agradar, paralelo a un código de lealtad gremial entre profesores.[5] Esta compañera concluyó recordando la reforma de la Universidad de

[5] Me recuerda formatos de recomendación de algunas instituciones con estudios de posgrado, en los que se le pregunta a quien recomienda que si considera que la persona recomendada tiene salud emocional como para poder competir con estudiantes de otros países: ¿será ésa la mejor definición?

Córdoba en 1918, según la cual la autoridad docente se ejerce sugiriendo, amando y, a final de cuentas, enseñando.

La tercera expositora fue una exalumna de maestría y doctorado en el Colmex. Su exposición versó sobre su experiencia como becaria, antes de haber cursado dos posgrados con casi una década de distancia. Ella comenzó señalando que su primera reacción al ser invitada a la sesión fue la de no aceptar, ya que quienes han ejercido violencia psicológica sobre ella siguen presentes en su entorno laboral, aunque ya no sea su alumna. Optó por aceptar pues le interesaba prevenir experiencias como las que había vivido y conocido. De tal forma, expuso casos de maltrato en un contexto de relaciones jerárquicas (incluso con profesoras con quien no trabajaba ni era su alumna, pero que la ubicaban como ayudante de investigador) y luego de poca sensibilidad ante situaciones complejas y dolorosas vividas como estudiante: un embarazo de riesgo no considerado como atenuante para su rendimiento y la humillación enfrente de su hijo, al ser corregida por un profesor con descalificaciones personales. Mencionó también el fallecimiento de su madre, el deterioro en su salud y desastres naturales, situaciones sin ningún tipo de respuesta empática o solidaria por parte de la institución. Destacó en su presentación el silencio que guardan muchos estudiantes con situaciones análogas, concluye con prudencia que no se ve como víctima, sino que está convencida de que hay académicos que creen que están haciendo bien su trabajo, a pesar de que con ello estén vulnerando física o emocionalmente a sus estudiantes. Esta compañera propuso que la excelencia académica se lograría fácilmente con personas sanas y comprometidas, antes de lo cual comentó que ella misma estaba buscando recuperar la seguridad con la que exponía antes en público, pues fue algo que perdió ante las descalificaciones como estudiante.

La cuarta expositora fue una investigadora y profesora de la ENAH, quien construyó su exposición alrededor de la violencia simbólica, el acoso moral y el maltrato emocional, incluyendo dentro de este último los ritos de degradación y el estrés postraumático como problema, antes de llegar al concepto de *mobbing*. Alertó que los efectos del acoso, maltrato y violencia suelen resignificarse como parte natural de las "exigencias de alto nivel académico", lo que hace más complejo su

abordaje, prevención e incluso identificación por parte de quienes lo viven. Finalmente destacó el impacto negativo del *mobbing* en el ámbito emocional y propuso algunas estrategias para prevenirlo, documentarlo y tratar de sancionarlo, en especial quitándole el carácter de naturalización.

La quinta exposición fue realizada por un exalumno de maestría en el Colmex, actual investigador y docente en una institución de salud. Este compañero comenzó señalando que su propuesta no era presentar testimonios ni denuncias, pues él no se percibe como víctima de violencia psicológica. Por eso se centró en contrastar la demanda intelectual de la institución, paralela a una buena carga de demanda emocional, destacando que si bien se cuenta con el acceso a múltiples recursos para el desarrollo intelectual y en especial académico, le parecen escasos los recursos para poder manejar "emociones aflictivas". Comentó que ahora que ejerce en otro espacio institucional, a ratos se reconoce considerando que "por menos de lo que ahora ve en otras instituciones, en el Colmex se condicionaría a un estudiante". Por último, comentó que "la exposición frecuente a la ansiedad termina por menoscabar la seguridad (personal)" y eso quizás se percibe hasta después de salir de la institución.

La sesión estimuló también preguntas sobre las condiciones del personal secretarial y administrativo, así como sobre el significado de ser estudiante de tiempo completo. A pesar del aviso de la no transmisión de la sesión, entre estudiantes se organizaron para transmitirla en *Facebook live* y ello permitió tener constancia del diálogo. Luego empezó la odisea de solicitar que se subiera al sitio de las otras sesiones, junto con los materiales bibliográficos sugeridos por quienes estuvieron a cargo de la organización de la sesión. La respuesta oficial descartó la grabación por considerarla un "video casero", a pesar de que se ordenó institucionalmente no transmitir la sesión sin mayor explicación y de que el video fue remasterizado en la UNAM.[6]

[6] En la liga que se anexa aparecen todos los videos de las sesiones previas <https://charlasgenero.colmex.mx/>. De esta última sesión solamente se aceptó subir algunos textos recomendados sobre el tema, luego de insistir en ello y solicitar aclaraciones.

Encuesta sobre violencia psicológica:
diálogo con la comunidad de estudiantes

Al margen de que la encuesta se subió a internet con la invitación para que pudiera ser contestada por estudiantes, trabajadores administrativos y personal académico, en el momento en que se llevó a cabo la sesión se contaba con 105 interlocutores quienes la habían respondido. De este total más de 80 por ciento correspondía a estudiantes. No pretendo hacer un análisis estadístico de la base de datos, sino recuperar elementos significativos de sus respuestas con el propósito de identificar experiencias de los mismos, estrategias que siguen y propuestas que hacen en la búsqueda de mejorar la convivencia y la comunicación en el entorno académico que comparten con profesores, trabajadores y otros estudiantes.

Para contextualizar el diálogo con estudiantes, vale la pena señalar que se les pidió que manifestaran su acuerdo o desacuerdo con algunas frases relacionadas con las potenciales tensiones que llegan a generarse entre el rendimiento y trabajo académico y el entorno emocional y el cuidado de la salud. A continuación se les preguntó si habían vivido situaciones en las que algún miembro de la comunidad los hubiera humillado disciplinariamente, los hubiera intimidado, insultado, descalificado, o bien, mostrado indiferencia ante situaciones personales que ellos consideraran que podían afectar su desempeño académico. A parte de las diferencias identificadas en cada rubro, destacan las siguientes respuestas:

> He tenido que acudir a terapia psicológica por cuenta propia. A nadie, porque sé que no sirve de nada. No he acudido a nadie porque ya se han comentado situaciones similares en juntas escolares y a veces no se da solución efectiva. No hay con quién. Hablar implicaría problemas para mí pues la otra persona tiene jerarquía dentro de El Colegio y hablar implicaría una desventaja.

La variedad de respuestas podría alimentar acciones de acompañamiento, aunque se requeriría profundizar en los casos, los cuales no pueden ignorarse. Más adelante se pregunta si ha identificado que

sus capacidades y desempeño académico no son suficientes para lo que espera la institución, si se le ha cuestionado su salud mental por manifestar sus emociones, o bien, si la persona ha estado expuesta a comparaciones incómodas. A partir de esto se le invita a identificar si ha vivido situaciones que generan un sentimiento de vulnerabilidad o de ser lastimado. En este contexto, cuando la respuesta fue afirmativa, se les preguntaban detalles sobre la misma. Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

> La junta de profesores que debería escuchar las exigencias de los alumnos, se limita a demeritar las peticiones. El profesor paró mi exposición y me humilló enfrente de mis compañeros. Como estudiante, no estás autorizado a cuestionar nada de lo que se espera de ti. Llegué a pensar que tenía razón, que mi trabajo era inútil y mejor debería regresar a casa. Esta opinión se esparció entre otros profesores y el maltrato se generalizó, no podía quejarme con nadie. Mi director de tesis tenía conductas violentas con comparaciones, amenazas y lo "normal" de menospreciar el trabajo y hacerme sentir que yo hacía perder el tiempo. Después escaló a ataques directos sobre mis capacidades intelectuales. Constantes amenazas sutiles de que nos sacarían de El Colegio si fallamos en algo; señalamientos a mi desempeño sin que hubiera una retroalimentación o señalamientos concretos sobre lo que estaba mal o se podría mejorar. En una clase la docente pide mi opinión en tono de burla. Con el comité de tesis, amenazas continuas a darme de baja porque no presentaba los resultados que ellos esperaban sin orientar hacia donde querían que me dirigiera. Cuestionaron duramente mi trabajo, indicando que no servía para nada, que no tenía capacidad intelectual suficiente; otra maestra se salió del salón de clase diciendo que no podía resistir seguirme oyendo exponer. Me siento tan vulnerada que me da miedo describir la experiencia por temor a ser reprendida. Sin argumentos académicos decidieron mi baja del programa, pugnamos y ganamos mi reinserción y retroactivo de mi beca. También me he sentido vulnerada por situaciones de abuso contra estudiantes, tales como plagio, descalificación innecesaria, maltrato verbal, amenazas, no orientar, no estimular.

Es complejo el escenario documentado en estos testimonios, al margen del número de ocasiones en que ocurren las situaciones que se enuncian. Resulta todo un reto y una demanda urgente idear estrategias para prevenir casos como los descritos e incluso para que quienes los han vivido tengan la confianza y cuenten las instancias para comentarlos. A continuación, se les preguntaba por la búsqueda de apoyos dentro o fuera de la institución. Las respuestas muestran un escenario que vale la pena analizar, sin responsabilizar al personal de la institución ni estigmatizar a los estudiantes, pero tampoco sin minimizar sus respectivas responsabilidades. El entorno social es relevante pero, a la par, no puede ignorarse que son estudiantes miembros de una institución específica.

> Nadie. Mi terapeuta. Compañeros que se acercaron posteriormente. Quedó como una anécdota generacional de lo "feo" que se puede poner el ambiente en el Colmex. Mis amigos, mi familia, mi pareja, mi perro, y claro, mi terapeuta. Psicóloga privada. Tuve acompañamiento psicológico la mayor parte de la carrera; sin embargo, no fue denunciado porque precisamente nunca hay posibilidad de diálogo. No recurrí a nadie, cada uno es responsable por sí mismo. Nadie, no lo he comentado porque no quiero problemas.

Se les preguntaba por algún problema de salud que consideraran relacionado con su trabajo académico y se les invitó a compartir sugerencias para mejorar la convivencia en la vida académica. Algunas respuestas resultan interesantes:

> Talleres de pedagogía obligatorios para académicos donde les enseñen a tratar a los alumnos con dignidad y puedan hacer clases más formativas. Que le tomen importancia a la salud mental de la comunidad y que escuchen las quejas y sugerencias. Una capacitación a su planta docente para que aprendan a tener un buen trato con sus estudiantes. Atención psicológica y eliminación del sistema de competencias. Crear una instancia de diálogo y resolución de conflictos. La política en torno a las fallas es excesiva, las comparaciones no tienen sentido, creo que gran parte de los/as profesores no saben pedago-

> gía. Evaluar psicológicamente a docentes antes de contratarlos. Empatía con situaciones personales entre alumnos y profesores. Crear actividades y espacios para relacionarse más allá de la academia. Un código de ética y transparencia sobre el tiempo completo. Promover la oficina de derechos humanos entre los estudiantes [...]. Promover actividades en que se socialice entre los profesores la importancia del buen trato y la asertividad al dirigirse a sus alumnos. Evitar la violencia académica. Que hubiese órganos colegiado autónomos de los Centros y la Presidencia para dirimir controversias de la comunidad.

Al margen de la frecuencia numérica de las sugerencias, destacan la dimensión del apoyo psicológico, la capacitación para el buen trato en el intercambio entre docentes y estudiantes, así como transparentar lo que se espera de los estudiantes y lo que ellos pueden pedirles a los profesores. A ello se añade lo que la institución necesita aportar para acompañar a ambos personajes con el fin de que su intercambio sea gratificante, productivo y digno.

La sesión sobre violencia psicológica en un contexto institucional

La dinámica y contenido de la sesión fue muy interesante y a la vez prudente, a pesar de lo complejo del tema que se estaba presentando. Como ya se comentó, se contó con dos colegas académicas que presentaron referencias conceptuales con el fin de analizar el tema de violencia psicológica en espacios académicos y tres exestudiantes (dos mujeres y un hombre), que compartieron su experiencia en este entorno; ellas dos en términos de la violencia vivida, en algunos casos con consecuencias extremas, mientras que el compañero hizo referencia a la demanda emocional del entorno, para la cual no identifica tantos apoyos como los que reconoce ampliamente para el desarrollo académico.

Vale la pena reflexionar sobre lo que sucedió alrededor de la transmisión en vivo y el seguimiento que se le dio a ello. Es decir, aunque la sesión era la número 16 de un ciclo de diálogos, que todas fueron objeto de transmisión en vivo y se subieron a un sitio denominado igualdad de género, a ésta le fue cancelada sorpresivamente

ese recurso de transmisión, dificultando que las personas asistentes lo registraran pero, además, impidiendo a quienes las siguen por internet la participación en el diálogo, tanto en vivo como en su posterior escucha. No obstante el intempestivo aviso de la no transmisión y de la no presencia de las autoridades en la inauguración, algo que les habían confirmado un día antes, la solidaridad estudiantil logró resolver la situación a través de la transmisión en Facebook live.

Después de la sesión, un profesor que los había acompañado en la preparación del encuentro indagó personalmente con la Coordinación General Académica (CGA) la razón de la no transmisión, ya que previo a la misma habían coincidido en que la sesión ofrecía la posibilidad de alertar sobre algunas confusiones en las formas pedagógicas de trabajar la nombrada "excelencia académica". La respuesta fue de sorpresa, pues "desde ahí se había dado la orden de grabar". A la par, escribió a la CGA con copia al comité que había aprobado la sesión y, además, a las autoridades de la institución, pidiendo explicaciones sobre dicha decisión. La no respuesta se acompañó de una pregunta casual a quienes regularmente transmiten las sesiones sobre la dificultad de mejorar la resolución auditiva de la grabación, pues ésta se había hecho con un celular. Lo irónico fue percibir la sorpresa de quienes regularmente transmiten, pues comentaron que ellos pensaban que se había cancelado, dado que habían recibido órdenes de no grabarla. Se cuida la confidencialidad de quien lo comentó, para evitar cualquier consecuencia de lo que nos compartió.

Se consiguió apoyo técnico en la UNAM para mejorar el audio y se envió una solicitud a nombre de quienes organizaron la sesión (los estudiantes) y de un profesor, quien además participaba en el comité evaluador de dichas sesiones, con el fin de que se procediera a subir el video y los textos recomendados para reflexionar sobre el tema de la sesión. Ante la falta de respuesta, un mes después se volvió a enviar un audio con mejor resolución todavía y fue hasta entonces cuando se contestó desde la CGA que "por política institucional, no podían subirse videos caseros". La respuesta del profesor con copia al mismo grupo de destinatarios fue que era "una falta de respeto a los estudiantes" y que, por ende, trataría de documentarlo, más todavía en el

contexto de una reflexión colectiva sobre violencia psicológica en un espacio académico.

Un mes después, el mismo profesor envió una nota al colectivo en cuestión, notificándoles que tenía una invitación para exponer la conferencia inaugural de un congreso internacional de defensores de derechos universitarios y que, dentro de la misma, le interesaba reflexionar sobre esta rica propuesta elaborada desde los estudiantes para entablar un diálogo y, a su vez, entender los silencios y hasta lo que percibía como miedo a dialogar sobre el tema. Cuando aludo a silencios no me limito a quienes eran parte de ese comité, ni a la CGA, ni tampoco a las autoridades —a quienes envié copia de toda la correspondencia—, sino a colegas de mi centro de adscripción pues estaban informados de todo el proceso desde antes de la celebración de la sesión.

Les compartí resultados preliminares de la encuesta y recordándoles que la mayoría de quienes propusieron la sesión "eran nuestros estudiantes", refiriéndome a su pertenencia al propio centro, además de que dos de quienes compartieron sus testimonios eran nuestros exalumnos, al igual que quien moderó los diálogos. Incluso les envié una propuesta para que invitáramos a los estudiantes a que nos presentaran los resultados de la encuesta, como actividad paralela al seguimiento de la sesión. El silencio fue lo que me encontré y más que juzgarlos, me preguntaba si no acababa de entender elementos de la dinámica de la institución, en la que estaba por cumplir 25 años como profesor-investigador. A dos años de celebrada la mesa, la respuesta ha sido el silencio: ¿será indiferencia o una posición distinta la que no se discute?

Algo interesante en este contexto es que la misma semana en que tuvo lugar la sesión sobre violencia psicológica, un grupo de estudiantes del doctorado de estudios en población presentó ante la coordinación de su posgrado un documento en el que proponen formas de prevenir violencia en el entorno de la institución.[7] Algunas de sus propuestas coinciden con las encontradas en la encuesta y otras las enri-

[7] Estudiantes DEP 2018-2022, "La prevención de la violencia institucional en El Colegio de México: una propuesta de reflexión y de acción" (documento mimeografiado).

quecen. Este interesante ejercicio, que podría denominar de agencia y ciudadanía estudiantil, enfatiza el trato digno, la transparencia en los procesos de evaluar y de notificar resultados y en la importancia de la retroalimentación; además proponen una definición explícita sobre el sentido del tiempo completo como estudiante y el no ser subestimados en su presencia en las actividades cotidianas ni en las decisiones del mismo.

En esa semana presenté la conferencia con colegas de derechos universitarios y la denominé "Soledad y silencio en la experiencia de ser estudiante desde la perspectiva de un docente".[8] En ella, además de recuperar el caso de la sesión multicitada sobre violencia psicológica y de la encuesta referida, compartí casos de lo que nombro "iatrogenia docente" (Figueroa, 2021). Asimismo, elaboro propuestas de indicadores sobre empatía y generosidad académica entre los que figuran el buen trato, el conocimiento del entorno estudiantil, la retroalimentación, el evitar la intimidación a través de las calificaciones, entre otros, y también alerto sobre posibles injusticias al evaluar a estudiantes cuando se ignoran sus contextos.

3. La categoría de estudiante: un *acercamiento al concepto*

El recuento anterior no pretende enjuiciar a nadie, pues los silencios vienen de muchas personas (autoridades, profesores y estudiantes). Lo que me resulta relevante es construir vertientes de reflexión, recuperando las voces que escucho en un entorno académico, así como mi lectura de los derechos y responsabilidades de estudiantes y de docentes.

Me parece que una categoría sobre la que vale la pena reflexionar es la de ser estudiante, ya que dependiendo de la acepción que se privilegie se pueden desglosar sus responsabilidades, derechos, expectativas

[8] <https://drive.google.com/open?id=1kMjuPayIF472ic_TE_mfOZMb3jfrvtoA>.

e, incluso, el lugar que ocupan en la dinámica y hasta cosmovisión de quienes se dedican a la docencia. A ello se añade una pregunta sobre quién habla a nombre de dicha población y qué lugar tiene ese decir, incluyendo sus silencios, en la dinámica docente de un entorno institucional específico. No se trata de idealizar a quien es estudiante, pero sí evitar lecturas que se asumen como obvias, sin mayor problematización, ya que ello puede generar tensiones, violentar sus derechos y minimizar sus capacidades. Me interesa hablar sobre ellos, pero no por ellos, ni tampoco por mis colegas.

En el Reglamento de Estudiantes del Colmex se explicitan las sanciones que pueden recibir los estudiantes ante conductas que se consideran graves como el plagio y el maltrato a profesores, si bien dicha población estudiantil cuestiona si estaría faltando alertar sobre el plagio de profesores y su maltrato, no solamente como conductas sancionables, sino incluso redactadas desde la lógica de los derechos de sus estudiantes. La referencia evidente alude a compromisos básicos de sus profesores.

¿Qué sucede cuando las formas de evaluación docente permean los límites de movilidad de las personas dedicadas a la docencia? Es decir, cuando en algunos espacios los niveles de exigencia impiden dedicar tiempos más personalizados. ¿Cómo recuperar las presiones para titular estudiantes en tiempos preestablecidos, cuando estos pueden tener capacidades de respuestas distintas?, ¿cómo evitar que los docentes privilegien trabajar con estudiantes que avanzan más rápido y que en algunos casos incluso pueden trabajar de manera independiente, relegando el trabajo con quienes requieren de formas de acompañamiento más minuciosas y pacientes?

Por ello, propongo la posibilidad de construir estrategias a partir de los estudiantes considerados como una categoría referida a una población (potencialmente) vulnerable y que podría requerir acciones afirmativas en determinados momentos. Es decir, si se les reconocen menos derechos (por ser más jóvenes y por estarse formando), si no todos tienen las mismas capacidades, o bien, si llegan con fortalezas diferenciales (por sus capacidades y por los docentes con los que previamente han trabajado), quizás necesitarían acompañamientos diferenciales, que faciliten y potencien su actualización, a la vez que

generen conciencia de sus derechos, con el fin de participar en la delimitación de condiciones de posibilidad para ejercerlos.

La agencia estudiantil en contexto

Desde algunas aproximaciones pedagógico-políticas, la presencia de los estudiantes en organizaciones y grupos estudiantiles constituye un recurso para escuchar sus voces y, sobre todo, para que estos se convenzan de que tienen derechos desde su ser estudiante. Más aún, la presencia formal en órganos colegiados dentro de una institución es una muestra de que las autoridades y los profesores los reconocen como interlocutores. En ese tenor, existen múltiples universidades que tienen incorporado este tipo de dinámicas (estudiantes participando en espacios como los consejos académicos, a la par que espacios físicos donde los estudiantes se reúnen como organizaciones), mientras que en otras no existen bajo ninguna forma. Muchas veces los estudiantes, aun viniendo de instituciones con otras lógicas, asumen que éstas son las normas y las reglas de funcionamiento a las que deben adaptarse.

El panorama anterior se complica más cuando no existen instancias para que estudiantes puedan solicitar aclaraciones ante situaciones que consideran irregulares, o bien, cuando, a pesar de su existencia, su uso se inhibe debido al entorno restrictivo y por temor a represalias. En lo personal, me llama la atención la vitalidad y riqueza semántica que puede leerse en las pintas (*graffitis*) de diferentes universidades, un reflejo del decir de sus alumnos, aunque también me inquieta el que haya espacios académicos sin anotaciones de por medio, más allá de los que informan de algún evento académico. ¿Será que los silencios detrás de "esas paredes blancas" fueron elegidos o son obligados por una censura explícita o por el entorno institucional introyectado?

Ese "discurso restrictivo" puede ser transmitido simplemente a través de la saturación de actividades, inhibiendo procesos de organización estudiantil e incluso negando la participación de los estudiantes en la toma de decisiones institucionales, incluyendo aquellas que tienen que ver con su expresión visual y gráfica y que están en función de otros parámetros generacionales. Existen grandes dife-

rencias entre universidades en cuanto a lo que puede leerse en sus paredes, pero también en sus silencios.

¿Cómo interpretar entonces los silencios, tanto los de los estudiantes como los de los profesores o incluso el de las autoridades?, ¿necesitamos acciones afirmativas para proteger a los estudiantes del imaginario aprendido por los profesores, aún a pesar de ellos, por analogía con la violencia simbólica de la que habla Bourdieu?, ¿necesitamos sacudirlos simbólicamente con el fin de introyectar y desarrollar más asertivamente una noción de agencia y de titularidad de derechos —sin minimizarlos ni adoptando una posición paternalista— a pesar del lugar que ocupan en la jerarquía académica?

Filosofando sobre el ser estudiante y sobre el síndrome de estocolmex

En un nivel de reflexión más centrado en una institución, me pregunto ¿qué significa que los estudiantes aludan a un síndrome de estocolmex?,[9] ¿es una mera ocurrencia bromista o refleja algún sentimiento sobre el que urge reflexionar críticamente, con el fin de no violentar por omisión los derechos de nuestros estudiantes?, ¿será que son la generación de cristal "porque no aguantan nada" o bien las generaciones anteriores "aguantaron de más, innecesariamente"?, ¿tendremos que restringirles las emociones para que puedan producir como máquinas?, ¿qué nos corresponde como docentes, qué a ellos y qué al contexto que compartimos?

No se trata de asumir responsabilidades por los condicionamientos y coacciones (internas y externas) de los demás, pero sí de evaluar cómo ser sensibles y empáticos ante los mismos. A ello se añade una reflexión sobre lo que se está evaluando en el rendimiento de los estudiantes, ya que una dimensión relevante es la parte de producción académica formal, pero a la par está la integridad de la persona, la

[9] "El síndrome de Estocolmo es un término utilizado para describir una experiencia psicológica paradójica en la cual se desarrolla un vínculo afectivo entre los rehenes y sus captores" (Rizo-Martínez, 2018:81). Una de sus explicaciones es que "el síndrome de Estocolmo es una respuesta emocional automática, a menudo inconsciente, al trauma de la victimización" (Fabrique, citado en Rizo-Martínez, 2018:83).

cual incluye el bienestar y la búsqueda de equilibrio de la que habla la Organización Mundial de la Salud (OMS) en términos fisiológicos, emocionales (contemplaría lo lúdico y el descanso) y sociales. En este último sentido, pareciera necesario recuperar la empatía con el entorno de otras personas.

Regresando a la metáfora denominada "síndrome de estocolmex", vale la pena recordar que "el síndrome de Estocolmo es considerado una reacción *psicológica* en la que la víctima de un *secuestro* o retención en contra de su voluntad, desarrolla una relación de complicidad y un fuerte *vínculo afectivo* con su captor".

> Según la corriente psicoanalítica sería una suerte de mecanismo de defensa inconsciente del secuestrado, que no puede responder la agresión y que se defiende de la posibilidad de sufrir un *shock* emocional [...]; se produce una identificación con el agresor, un vínculo en el sentido de que empieza a tener sentimientos de identificación, de simpatía, de agrado por su secuestrador (Esquivel y Trejo, 2016:1).

Si lo pensamos aplicado a un ámbito pedagógico, no resulta tan amable la analogía y menos cuando hay autores que aluden a la pedagogía del terror (Gil, 2019) o del miedo (Blanset, 2015), ya que ésta se construye desde la vigilancia, la intimidación, la desconfianza, la merma en la autoestima y, en general, la fragmentación emocional de la persona educanda, a la vez que reproduce la imagen del educador o educadora, como todo poderoso, vigilante, sancionador, impecable y sin posibilidades de equivocación. Algunos docentes pensamos que "esa no es pedagogía" y la misma Blansett (2015) sugiere una pedagogía ética de la corresponsabilidad, en términos del cuidado y el acompañamiento solidarios y empáticos.

Otros autores construyen propuestas analíticas desde la pedagogía crítica, con el fin de estimular (por ejemplo) la pedagogía de la caricia o la pedagogía de la risa (Larrosa, 2010), entre otras, o simplemente regresar a Freire (1971) y a su propuesta de estimular la educación como una práctica de la libertad. Esto supone acompañar en el ejercicio de la toma de decisiones y, con ello, abrirse a la posibilidad de

equivocarse, pero siempre acompañando desde una lectura no maniquea que permita identificar límites, posibilidades y capacidades desde un pensamiento crítico y que estimule la autoestima y la confianza para que el estudiante siga buscando y construyendo horizontes de reflexión.

Cuando se habla de tomar en cuenta a otras personas, dentro de un ejercicio democratizador, emerge también la categoría de la otredad y el desdoblamiento. En otras palabras, al nombrar desde la diferencia, se requiere conocer los códigos desde los cuales cada quien construye su visión del entorno que aparentemente compartimos, aunque no necesariamente lo significamos de una manera unívoca.

Desde mi experiencia como profesor, y además formado en filosofía, recuerdo frecuentemente la frase que se le atribuye a Sócrates: "prefería sufrir una injusticia, que cometerla". Es decir, le parecía tan grave atentar contra la justicia que recurría a esta fuerte metáfora. En ese tenor, me he preguntado constantemente si quienes ejercemos la docencia tenemos conciencia de las consecuencias de nuestro quehacer en la población de estudiantes y en individuos específicos; no sólo a través de la (no) retroalimentación y de las formas que adoptamos, en especial a través de la pertinencia ética y epistemológica de nuestros criterios de evaluación. Es decir, ¿realmente logran recuperar el objeto y el proceso del acto docente, así como las condiciones de posibilidad que tienen quienes son objeto de la evaluación? Me refiero a los posibles factores de confusión que pueden alterar el producto final y que están incidiendo en el resultado que estamos evaluando.

De acuerdo con algunas propuestas analíticas (Rojas, 2018), algunas instituciones valoran la posibilidad de darles a sus estudiantes permisos para que con tiempos específicos de por medio atiendan las circunstancias que pueden estar alterando su rendimiento. La clave es que ello no implique represalias o percepción de retrasos en la finalización de sus programas académicos, ni una competencia en condiciones desiguales. Esto que puede parecer imposible o utópico, pues parece que las personas que siguen el ritmo institucional "llegarán primero", podría ser resignificado cuando colectivamente se transmite el valor de ocuparse de sí mismo/a en términos de bienestar emo-

cional. Se trata de dejar de valorar como criterio el llegar más rápido para enfatizar el llegar en buenas condiciones.

4. En la búsqueda de una vida académica libre de violencia

El hacer un alto en el camino cotidiano permite matizar lo que, se supone, facilita preguntarse y dudar, sin aferrarse a las jerarquías como criterio de ejercicio de poder, estimulando la capacidad de reconocer límites y, en el fondo, mostrar la disponibilidad de seguir aprendiendo en el diálogo entre docentes y estudiantes. Esto tiene una repercusión directa en la salud emocional de todos los componentes de la población, como interlocutores legítimos en espacios académicos. Además, abre la puerta a un intercambio más democrático, en especial cuando se recupera la propuesta de Sócrates de ser más sabio que otras personas por el hecho de reconocer los límites de su conocimiento.

En términos de lo que se ha documentado sobre tensiones emocionales en estudiantes de posgrado (Levecque *et al.,* 2017; Walker, 2015), se ha constatado la importancia simbólica de quien acompaña (como tutor, director o asesor) y, a la vez, se ha sugerido como estrategia (y yo añadiría, como condición básica) que los profesores compartan con sus estudiantes elementos de sus experiencias durante el proceso de formación (Harkins *et al*., 2009); ello "humaniza a la persona guía", acompañando tensiones, dudas, incertidumbres e incluso siendo conscientes de cambios generacionales y en los respectivos contextos sociales, con sus implicaciones múltiples.

Es interesante analizar qué se incluye en los recuentos de derechos y obligaciones de estudiantes en diferentes instituciones (Universitat Rovira, 2019; Dienheim Barriguete, 2012, entre otras); a la par, es necesario problematizar si en el proceso se hacen explícitas las responsabilidades de quienes los acompañan en el entorno de la vida académica. Es decir, la literatura jurídica distingue titulares activos y pasivos de los derechos, reconociendo a estos últimos como los responsables de asegurar las condiciones para que los primeros pueden

ejercer las garantías que les son reconocidas e, incluso, para que les sea posible cumplir con sus obligaciones y responsabilidades. En un entorno académico podríamos pensar en el personal docente que los acompaña, pero también en administrativos y en otros personajes, quienes se encargan de asegurar las condiciones materiales para que los y las estudiantes puedan poner en práctica sus búsquedas de formación. Esto incluye tanto a la institución como al entorno familiar y social en el que se desenvuelven.

Como parte de dichas condiciones de posibilidad para desempeñar sus labores cotidianas en condiciones favorables, se encuentra la estabilidad emocional; de esta forma podrán evitar tensiones innecesarias y momentos de estrés que obstruyen el estado de bienestar y equilibrio (entre lo social, lo fisiológico y lo mental) al que alude la OMS para caracterizar el estado de salud de una persona.

En este contexto, identifico dos momentos para propósitos analíticos: en una vertiente se encuentra aquello que estimula el bienestar psicológico de la población de estudiantes (Pérez *et al*., 2010; Gareth *et al.,* 2018), o bien que no lo confunda, y en otro, que explícitamente no lo violente (García López, 2010; Martínez Abarca, 2016; Moreno Tetlacuilo *et al.,* 2016). Un personaje importante en la vida de los estudiantes es su acompañante más cercano, es decir, su tutor/a, director/a o asesor/a de tesis. Por ende, resulta relevante entender ese tipo de interacción (Phillips y Pugh, 2003; Vera y Mazadiego, 2010; Figueroa, 2012, entre otros).

Sin asumir una posición pasiva o victimista, vale la pena incorporar reflexiones sobre experiencias que a veces no son identificadas como violencia o maltrato emocional, quizás por su sutileza (Alonzo y Peña, 2012; Prieto *et al.,* 2013) porque existen pocos antecedentes para probar el maltrato psicológico (Hernández *et al.,* 2014; Gallego *et al*., 2016) o porque los propios estudiantes no alcanzan a percibir que son titulares de derechos (Tlatolin, 2017). Resulta atractivo identificar las propuestas de cambio desde la mirada de estudiantes (García López, 2010) y analizar qué tanto se les reconoce como válidas, o bien, en qué medida sus voces y demandas pueden ser escuchadas.

El escenario analítico incluye desde el conocimiento de escalas ya desarrolladas para evaluar la experiencia de *burnout* en entornos

académicos (Zastrow, 1984; Salmela-Aro *et al*., 2009; Hernesniemi *et al*., 2017), hasta el análisis de las condiciones institucionales para darles a conocer a dichos estudiantes sus derechos y los recursos de los que disponen para demandar su reconocimiento (*The Jed Foundation,* 2008; Harkins *et al.,* 2009; Gareth *et al.,* 2018), lo que incluye la disposición de instancias para resolver controversias (defensorías, consejeros emocionales, entre otros).

Una de las preguntas que no es ocioso plantearse es la siguiente: ¿qué elementos de su entorno, y la par, qué características sociodemográficas, culturales, de personalidad y del contexto institucional, pueden ayudar a entender el tipo de ejercicio ciudadano estudiantil que tienen los personajes que interactúan en un entorno académico con sus profesores? Es decir, la condición de clase social puede permear la conciencia de derechos, al mismo tiempo, a la par, la institución con más o menos experiencia de asociación entre sus estudiantes, así como la legitimidad histórica de su participación en órganos colegiados. A ello se añaden aprendizajes de género e información del currículum explícito y del oculto, a propósito de derechos y de trato igualitario en el ámbito del quehacer académico. En pocas palabras, ¿cómo identificar la tradición acumulada de ciudadanía, de no tolerancia a la violencia en los espacios académicos y a la práctica de lo que denominamos agencia estudiantil?

La reflexión sobre violencia psicológica y silencio en espacios académicos es necesaria, para documentar las formas en que las personas son socialmente entrenadas para identificar o silenciar experiencias de violencia psicológica. Vale la pena investigar ¿cuáles serán *las razones del silencio percibido en diferentes actores, a propósito de lo que podría interpretarse como violencia psicológica*?, ¿será complicidad, indiferencia, omisión, miedo ante otras alternativas, o poca comprensión personal del proceso válido ética y pedagógicamente para estimular la calidad académica, con o sin la noción de "excelencia académica"? Vale la pena registrarlo y reflexionar al respecto, para poder trabajar docente y decentemente al convivir con silencios ante prácticas que pueden interpretarse como violencia psicológica en espacios académicos.

Agradecimientos

Un reconocimiento a Elvira Cedillo por la organización de la mesa sobre violencia psicológica y a su vez por el diseño y levantamiento de la encuesta sobre dicho tema. También a Florencia Peña, Yeimi Colín, Alba López, Mónica Godoy y Germán Guerra, por su participación como ponentes en la mesa redonda. A cada ponente le compartí una primera versión de este texto para que incluyeran sus comentarios, así como a las autoridades de la institución.

Bibliografía

Allen-Collinson, Jacquelyn y John Hockey (2008), "Autoethnography as 'Valid' Methodology? A Study of Disrupted Identity Narratives", en *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, vol. 3, núm. 6, pp. 209-217.

Alonzo, Arturo y Florencia Peña (2012), "Las sutilezas del maltrato emocional en la vida universitaria", en F. Peña y R. Fuentes (coords.), *Tras las huellas del asedio grupal en México (mobbing)*, Ediciones Eón/Universidad Autónoma de Nuevo León/Instituto Politécnico Nacional/Escuela Nacional de Antropología e Historia/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Barragán Ledesma, Laura E.; María E. Martínez Astorga, María R. Guzmán Benavente, Martina P. Flores Saucedo, Bertha D. Martínez Trujillo y José A. Ríos Valles (2013), "¿Existe relación entre el acoso escolar (*bullying*) y el acoso laboral (*mobbing*)?", en Florencia Peña Saint Martin (coord.), *Develar al mobbing. Asegurar la dignidad en las organizaciones II*, México, Ediciones Eón Sociales, pp. 175-192.

Blansett, Lisa (2015), "Plagiarism and the Pedagogy of Fear", en *The First Year Writing Blog*, Connecticut, 14 de septiembre, disponible en <https://feblog.uconn.edu/2015/09/14/plagiarism-and-the-pedagogy-of-fear/>.

Carrizales, César (2003), "La universidad, entre la soledad y la desolación", en *Paisajes Pedagógicos*, México, Lucerna Diogenis, Angelito Editor, pp. 91-103.

Cerón, Ana María (2020), “En la boca del monstruo. Acompañamiento feminista de la Colectiva Cereza en el sistema penal en Chiapas”, tesis de maestría en Estudios de Género, Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México.

De Dienheim Barriguete, Cuauhtémoc Manuel (2012), “La universidad y los derechos humanos”, CMDPDH, disponible en <https://cmdpdh.org/2012/10/la-universidad-y-los-derechos-humanos/>.

Ellis, Carolyn; Tony E. Adams y Arthur P. Bochner (2015), “Autoetnografía: un panorama”, en *Astrolabio*, núm. 14, CIECS/CONICET/UNC, pp. 249-273.

Esquivel, Jorge y María Fernanda Trejo (2016), “Amor a la agresión: síndrome de Estocolomo”, Centro Educativo Cruz Azul, protocolo de trabajo (mimeografiado), disponible en <https://vinculacion.dgire.unam.mx/vinculacion-1/Memoria-Congreso-2016/trabajos-ciencias-biologicas/psicologia/5.pdf>.

Figueroa, Juan Guillermo (2012), “Diálogo con mi proceso de investigación sociodemográfica: un enfoque socrático”, en *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 27, núm. 3 (81), pp. 839-852.

Figueroa, Juan Guillermo (2021), “Recuerdos ambivalentes de un ayudante de estudiantes de posgrado con miedo a la iatrogenia docente”, en Angélica Evangelista, Florencia Peña y Ramón Abraham Mena (coords.), *Violencia en instituciones de educación superior*, México, ECOSUR/Ediciones Eón, pp. 177-213.

Freire, Paulo (1971), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (1996), *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, México, Siglo XXI Editores.

Fundación Fiocruz (2014), “Assédio moral e sexual no trabalho. Prevenção e enfrentamento na Fiocruz”, Río de Janeiro, Brasil, Fundação Oswaldo Cruz.

Gallego, Luz Ángela; Javier Acosta, Yamiled Villalobos, Ángela María López y Gloria Amparo Giraldo (2016), “Violencia del docente en el aula de clases”, en *Revista de Investigación UCM*, vol. 16, núm. 28, pp. 117-125.

García López, Alba Esperanza (2010), “La violencia simbólica en el ámbito universitario. El caso de la carrera de la psicología en la Facultad de Estudios Superiores de la UNAM Zaragoza”, tesis de doctorado en Sociología, México, UNAM.

García Márquez, Gabriel (2002), *Vivir para contarla*, México, Diana.

Garet, Hughes; Mehr Panjwani, Priya Tulcidas y Nicola Byrom (2018), “Student Mental Health: The Role and Experiences of Academics”, University of Derby, disponible en <https://www.studentminds.org.uk/uploads/3/7/8/4/3784584/180129_student_mental_health__the_role_and_experience_of_academics__student_minds_pdf.pdf>.

Gil, Manuel (2019), “La pedagogía del terror”, en periódico *El Universal*, 14 de diciembre.

González, Fernando (2009), “Educar y humillar: dos pájaros de un tiro”, en GRECS. *La humillación. Técnicas y discursos para la exclusión social*, Barcelona, Bellaterra, pp. 55-99.

Harkins, Mary Jane *et al.* (2009), “Room for Fear: Using Our Own Personal Stories in Eacher Education”, en *Journal of Teaching and Learning*, vol. 6, núm. 1, pp. 15-23.

Hernández Ramos, Carmelo; Vicente Magro Servet y J. Pablo Cuéllar Otón (2014), “El maltrato psicológico. Causas, consecuencias y criterios jurisprudenciales. El problema probatorio”, disponible en <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/46929/1/2014_Hernandez-Ramos_etal_Aequitas.pdf>.

Hernesniemi, Elina *et al.* (2017), “Burnout among Finnish and Chinese University Students”, *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 58, núm. 5, pp. 400-408.

Larrosa, Marta (2010), “Violencia de género: violencia psicológica”, *Foro. Revista de Ciencias Jurídicas y Sociales, Nueva época,* núm. 11-12, pp. 353-376.

Levecque, Katia *et al.* (2017), “Work Organization and Mental Health Problems in PhD Students”, en *Research Policy*, núm. 46, pp. 868-879.

Martínez Abarca, A.L. (2016), “Reconstrucciones del poder en las Jerarquías: violencia en la educación médica universitaria en el Ecuador”, tesis de maestría, Ecuador, Flacso.

Moreno Tetlacuilo, Luz María Ángela; Harumi Quezada Yamamoto *et.al.* (2016). “Las relaciones de género y el maltrato en las escue-

las de medicina: Una agenda pendiente en México y el mundo", en *Gaceta Médica México*, México.

Pérez, María de la Luz; Antonio Ponce, Jorge Hernández y Berta Alicia Márquez (2010), "Salud mental y bienestar psicológico en los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Región Altos Norte de Jalisco", *Revista de Educación y Desarrollo*, vol. 7, núm. 14, pp. 31-37.

Phillips, Estelle y Derek Pugh (2003), "¿Cómo comportarse con el director?", en Estelle Phillips y Derek Pugh, *Cómo obtener un doctorado. Manual para estudiantes y tutores*, Barcelona, Gedisa, pp. 123-144.

Prieto, Ma. Teresa, José Carillo Navarro, Ricardo Pérez y José Castellanos Gutiérrez (2013), "La violencia del profesor contra el alumno: de lo que se habla poco y se investiga menos. Un caso de estudio", en Ma. Teresa Prieto, *Entre violencias y convivencias. Diversas miradas en Iberoamérica*, Brasilia, Universidad Católica de Brasilia, pp. 87-98.

Reinoso, Erika, Lilian Chifla y Silvana Araujo (2019), "La violencia psicológica en el ámbito educativo", en *Ciencia Digital*, vol. 3, núm. 1, pp. 441-460.

Rizo-Martínez, Lucía (2018), "El síndrome de Estocolmo: una revisión sistemática", en *Clínica y Salud*, vol. 29, núm. 2, pp. 81-88.

Rojas, Juan David (2018), "Salud emocional y mental, ¿un derecho estudiantil?", reporte de servicio social en El Colegio de México, CEDUA-CEI (mimeografiado).

Rossi, Agustina (2020), "Y entonces algo te cambia: un análisis intergeneracional de las reconfiguraciones subjetivas de las mujeres en el contexto del Ni Una Menos en Argentina", tesis de maestría en Estudios de Género. Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México.

Russell, Catherine (2011), "Autoetnografía: viajes del yo", en *La Fuga,* revista de cine, núm. 12, pp. 1-25.

Salmela-Aro, Katariina; Hannu Savolainen y Leena Holopainen (2009), "Depressive Symptoms and School Burnout During Adolescence: Evidence from Two Cross-lagged Longitudinal Studies", en J. *Youth Adolesc*, vol. 38, núm. 10, pp. 1316-27.

Suárez, Oscar (2002), "La violencia psicológica en el lugar de trabajo en el marco de la Unión Europea", en *Lan Harremanak: Revista de Relaciones Laborales*, núm. 7, pp. 279-296.

The Jed Foundation (2008), *Student Mental Health and the Law: A Resource for Institutions of Higher Education*, Nueva York, The Jed Foundation.

Tlatolin Morales, Bertha Fabiola (2017), "¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica", en *El Cotidiano*, núm. 206, noviembre-diciembre, pp. 39-50.

Universitat Rovira i Virgili (2019), *Derechos y obligaciones de los estudiantes universitarios*, Tarragona.

Vallejo, Bogar (2018), "Mobbing y acoso docente: conseguir un grado académico en medio de una guerra de egos y lucha de poderes", en Florencia Peña Saint Martín y Silvia Fernández Martín (coords.), *Mobbing en la academia mexicana*, México, Ediciones y Gráficos Eón.

Vega, Ana Francisca (2018), "Acoso sexual en las escuelas élite del país", en *El Universal*, 20 de noviembre; disponible en <https://www.eluniversal.com.mx/columna/ana-francisca-vega/nacion/acoso-sexual-en-las-escuelas-elite-del-pais>.

Vera Pedroza, Alejandro y Teresa de Jesús Mazadiego Infante (2010), "Una perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los docentes en el aula escolar", en *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 14, México, Universidad Veracruzana, pp. 53-58.

Walker, Jennifer (2015), "There's an Awful Cost to Getting a PhD that no One is Talking About", en *Quartz*, Nueva York, 12 de noviembre, disponible en <https://qz.com/547641/theres-an-awful-cost-to-getting-a-phd-that-no-one-talks-about>.

Zastrow, Charles (1984), "Understanding and Preventing Burn-Out", en *The British Journal of Social Work*, vol. 14, núm. 2, pp. 141-155.

Sección II

Protocolos de atención y propuestas para reducir las violencias

El papel de deficientes políticas de protección de universidades estatales ante la incidencia del acoso laboral y dolores de cabeza en profesores-investigadores miembros del Sistema Nacional de Investigadores

Veronika Sieglin*
Christian Morales Sieglin**

Introducción

La mayor parte de la extensa literatura sobre el acoso laboral aborda las agresiones en el trabajo desde dos perspectivas: la primera examina la diada víctima-victimario, centrándose en los perfiles sociolaborales y psicológicos de los/las actores sociales involucrados con el fin de ubicar aquellas vulnerabilidades individuales y colectivas que incrementan la posibilidad de sufrir hostigamiento (por ejemplo, De Miguel Barrado y Prieto Ballester, 2016; Ochoa Díaz, Hernández Ramos, Guamán Chacha y Pérez Teruel, 2021; Pinzón de Bojana y Atencio, 2010). La segunda se enfoca en el entorno laboral. Esta mirada descansa sobre el presupuesto de que los actos de violencia son posibilitados y facilitados por marcos normativos deficientes, estilos de liderazgo inadecuados y factores coyunturales (constelaciones en el mercado, coyuntura económica y financiera) a los que las empresas e instituciones tienen que hacer frente (por ejemplo, Gamero Casado, 2011; Roscigno, Hodson y López, 2009; Salin, 2003). Los ajustes estructurales adoptados en respuesta desencadenan en la población trabajadora procesos psicológicos (estrés laboral e incremento de los niveles de ansiedad) e interactivos (intensificación de la competencia interindivi-

* Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano.
** Consultor independiente.

dual y grupal) que pueden incitar y disparar la disposición agresiva y las conductas hostiles (Sieglin, 2020; Vickers, 2013).

Ambas orientaciones han hecho grandes aportaciones a la comprensión del acoso laboral; sin embargo, no escapan de ciertas limitaciones para captar la complejidad del fenómeno. La atención en la diada víctima-victimario corre peligro de psicologizar la violencia y desatender los factores estructurales que la enmarcan. Por otro lado, el enfoque organizacional construye el acoso como expresión de deficiencias organizacionales. La violencia expresaría un funcionamiento inadecuado que perjudicaría a la organización y debería prevenirse y erradicarse por medio de modificaciones normativas, jornadas de concientización y capacitación, así como la creación de departamentos especializados a cargo de la intervención. De esta forma, la prevención de la violencia es construida como un asunto de información, sensibilización y educación.

A pesar de que en muchos países el acoso laboral se encuentra actualmente tipificado como un delito y su denuncia puede implicar sanciones severas contra los agresores (Beal y Hoel, 2011; Gamero Casado, 2011; Gómez Rodríguez, 2017; Hutchinson, 2012; Ibarra Uribe, Escalante Ferrer y Mendizábal Bermúdez, 2015; O'Rourke y Antioch, 2016), y no obstante los esfuerzos de concientización de gobiernos, medios de comunicación, empresas e instituciones, poco parece haberse avanzado en la pacificación del ámbito laboral. Según la Sexta Encuesta Europea sobre Violencia Física, Acoso Laboral y Acoso Sexual, basada en una muestra compuesta por 43 mil trabajadores de 35 países, entre 2005 y 2010 la incidencia se incrementó de 11.2% a 14.5%. El sector terciario presentó niveles de incidencia considerablemente mayores (entre 20 y 25%) (De Miguel Barrado y Prieto Ballester, 2016). La educación superior es uno de los terrenos especialmente fértiles en cuanto al acoso laboral. Thomson (cit. por Hollis, 2015) encontró que 34% de empleadas/os universitarias/os en Inglaterra habían estado expuestos a acoso laboral durante los seis meses previos al estudio. En otra muestra universitaria británica, Hollis (2015) detectó que 62% del personal académico había sufrido acoso durante los 18 meses previos a la encuesta. Hodgins y Manix (2019) reportaron que 65% del personal de universidades de Nueva Zelanda había sido

víctima de acoso laboral en el año previo al estudio. Sieglin (2012) halló una tasa de incidencia de 42% en el caso de universidades estatales mexicanas.

Hodgins y Manix (2019), Peña Saint Martin (2016) y Porter Galetar (2016) atribuyen el considerable nivel de hostilidades en las universidades a la articulación de varios factores: estructuras jerárquicas pronunciadas, elevados niveles de competencia interindividual y fuertes presiones de las organizaciones sobre las plantas académicas por medio de constantes mediciones de desempeño y políticas de austeridad. En el caso de las universidades públicas en México se agrega un elemento adicional: las brechas simbólicas entre altos funcionarios universitarios y la élite académica —formada por los/las integrantes del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)—, la cual suele estar marginada de funciones directivas (Porter Galetar, 2016). Dado que la alta burocracia universitaria cuenta, por lo común, de un menor capital académico (por ejemplo, pocos/as directivos/as forman parte del Sistema Nacional de Investigadores), su déficit en cuanto a méritos académicos y reputación profesional amenaza su legitimidad ante los ojos del sector académico. Se genera así un contexto que facilita, en ciertas circunstancias, el recurso al acoso laboral por parte de las capas directivas como un medio para mantener el control político sobre la planta académica (Sieglin, 2020).

Tomando en cuenta la elevada prevalencia del acoso laboral y el hecho de que éste suele ser gestado por superiores o entre superiores y pares, algunos investigadores/as (Akela, 2016; Beale y Hoel, 2010 y 2011; Hutchinson, 2012) han argumentado que este tipo de violencia en el trabajo rebasa por mucho el umbral interpersonal y debe ser analizado con referencia a las asimetrías de poder características de la explotación laboral en las economías capitalistas.

El acoso como un estilo de gestión rudo

En su texto "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", Althusser (1974) resaltó que la función del proceso de producción capitalista no se restringe a la creación de mercancías y la extracción del plusvalor,

sino que abarca al mismo tiempo la reproducción de las relaciones de producción; es decir, la relación entre capital y trabajo, explotadores y explotados, dominadores y dominados. La dominación no se produce 'natural' y espontáneamente en función de las asimetrías materiales; ésta tiene que ser reproducida y afianzada en la cotidianeidad laboral por medio de reglas, valores, normas, hábitos, rutinas, jerarquías y estatus, roles, responsabilidades, competencias y facultades, derechos, prerrogativas y retribuciones, y también a través de la formación de conciencias cívicas y profesionales. Entre los recursos admitidos para tales fines se encuentra la violencia en sus más diversas expresiones: física, simbólica y/o psicológica. De acuerdo con Beale y Hoel (2011:5), el uso de la violencia constituye "un rasgo endémico de la relación laboral capitalista" y no una excepción, como a menudo parece asumirse.

Marx (2004) y Althusser (1974) han insistido en que la proporción entre recursos ideológicos y represivos así como la preponderancia de ciertas formas de violencia laboral dependen de las condiciones históricas de la acumulación del capital y de las características socioculturales de los países. Mientras que la violencia física constituyó un medio de control recurrente durante el capitalismo temprano, en muchas partes del mundo retrocedió —aunque nunca desapareció— durante el siglo XX con la transición al capitalismo monopólico de Estado, la formación de poderosas representaciones sindicales, la creación de legislaciones laborales y una cierta democratización de las organizaciones laborales. Con el giro neoliberal y la agresiva política de redistribución de la riqueza social a favor del capital han (re)surgido viejas y nuevas formas de violencia en el trabajo, entre ellas el acoso laboral, entendido por Beale y Hoel (2010:101) como "[…] una conducta persistente insultante, maliciosa, intimidante, excluyente o violenta, que adopta un patrón particular y una dinámica que lleva al escalamiento del problema en el transcurso del tiempo".

Sobre esta base, algunos/as autoras/es (Akela, 2016; Beale y Hoel, 2010; 2011; Hutchinson, 2012; Sieglin, 2014 y 2016) proponen identificar al acoso como un fenómeno de gobernanza laboral que se liga a la ampliación del poder de las élites administrativas en empresas e instituciones. Las organizaciones les otorgan amplias garantías y faci-

lidades para conseguir los objetivos y fines institucionales del modo en que mejor lo consideren (Halebsky, 2014).

Según Akela (2016), las gerencias utilizan muy diversas estrategias para optimizar el control sobre la planta trabajadora; por ejemplo, nuevas formas de contratación y remuneración, intensificación de la competencia y monitoreo permanente. El acoso laboral, definido por Akela (2016:4) como "[…] una técnica de control gerencial que es directa y autocrática por naturaleza" forma parte de este repertorio administrativo. De acuerdo con la autora, el acoso no constituye la última *ratio* en momentos de crisis sino que forma parte de un estilo gerencial "rudo" que amenaza a todos/as los/las trabajadores/as, si bien se agrede de forma directa a sólo unos cuantos. En este sentido, busca incitar la docilidad, obediencia y disciplina del conjunto laboral (Sauer y McCoy, 2016; Hodgins y Manix, 2019).

A pesar de las repercusiones negativas del acoso en las organizaciones (insatisfacción de la planta laboral, pérdida de productividad, mayores niveles de rotación) (Anusiewicz, Shirey y Patrician, 2019; Bartlett y Bartlett, 2011; Ciby y Raya, 2014; Fox y Stallworth, 2010; O'Rourke y Antioch, 2016) y la obligada desaprobación discursiva del uso la violencia en los espacios laborales por parte de las mismas organizaciones, hasta ahora las políticas de prevención y atención del acoso no han resultado efectivas. Las causas son diversas. En términos generales, la violencia sigue siendo un medio recurrente para la reproducción de las sociedades de clase; en el caso particular de las organizaciones laborales, la posición jerárquica de los/las agresores/as puede desmotivar la actuación de las instancias de protección contra el acoso y la violencia, ya sea por conveniencia política, "lealtad" o "respeto", por no querer poner en duda la autoridad de la parte agresora, o también, simplemente, para no desencadenar un conflicto adicional con la persona denunciada (Hodgins y Manix, 2019). Además, en el caso de muchas universidades estatales mexicanas, las instancias a cargo de la recepción y atención de quejas no cuentan con autonomía para actuar con libertad. Otra dificultad se liga al hecho de que a menudo es difícil distinguir claramente entre el uso "legítimo" de medidas disciplinarias contra subordinados/as y el "ílegítimo" acoso laboral. Por ello, resulta complicado para los/las denunciantes

comprobar el carácter malicioso y agresivo de determinadas acciones disciplinarias, lo cual aminora la posibilidad de que su queja pueda prosperar (Beal y Hoeg, 2010; Halebsky, 2014). Incluso, cuando una demanda es admitida, raras veces desemboca en una sanción, a consecuencia de la existencia de marcos normativos blandos. A todo ello se agrega que el acoso laboral suele ser minimizado como un problema meramente interpersonal; es decir, como un pleito corriente entre individuos con personalidades "difíciles", con lo que a menudo se justifica la inacción de las instancias responsables (Easteal y Ballard, 2017; Hodgins y Manix, 2019). Tales dificultades y el miedo de las víctimas de empeorar su situación a través de una denuncia contribuyen al florecimiento impune y a la normalización de la violencia en el trabajo (Easteal y Ballard, 2017; Hutchinson, 2012).

En este trabajo nos centramos en los/las integrantes del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en universidades estatales. Se trata de un grupo con un elevado prestigio profesional que posee un capital simbólico importante dentro de las universidades estatales. A menudo son construidos/as por los/las altos/as funcionarios/as como un grupo difícil de tratar y potencialmente problemático. En estudios previos encontramos que los/las investigadores/as nacionales, en promedio, sufren de una mayor incidencia de acoso laboral que las plantas académicas (Sieglin, 2012; Sieglin, Verástegui González y García Rojas, 2016). En este trabajo nos interesa analizar si: *a*) existe una relación estadísticamente significativa entre el grado de aceptación/rechazo del liderazgo universitario por parte de la élite académica y la incidencia del acoso laboral; *b*) si existe un vínculo entre el grado de aceptación/rechazo del liderazgo administrativo y la eficacia de las políticas de protección contra el acoso, y *c*) si la incidencia del acoso laboral en la educación superior es mediada por las políticas de protección de las universidades estatales.

Acoso laboral y salud laboral: las cefaleas primarias

El cuerpo constituye un sistema abierto en constante intercambio con el exterior, por lo que las condiciones del entorno influyen en él

de variadas maneras, tanto en sentido positivo (estabilizando y vigorizándolo) como negativo (alterando su funcionamiento). Entre los factores externos adversos se sitúan aquellas demandas que rebasan las capacidades de respuesta psicofísica de un sujeto, las cuales se convierten, por consiguiente, en una fuente de estrés. El lugar de trabajo se encuentra repleto de estresores, entre los cuales figura la exposición al acoso laboral.

Entre las variadas reacciones psicofísicas al estrés laboral se encuentran las cefaleas primarias, como los dolores de cabeza tensionales y las migrañas (Buse y Lipton, 2015; Chai, Rosenberg y Peterlin, 2012; Lanctot y Guay, 2014; Moraes, Maciel y Fontana, 2012). Algunos estudios han documentado que la incidencia de estos tipos de cefaleas primarias es mayor en personas expuestas al acoso laboral en comparación con quienes no se perciben afectados (Barton-Donovan y Blanchard, 2005; Cassitto, Fattorini, Gilioli y Rengo, 2004; Celik *et al.*, 2007; Guthrie, Taplin y Oliver, 2009; Hurtado, 2009; Sieglin, 2020). Sin embargo, son muy pocas las investigaciones que abordan de forma sistemática el vínculo entre dolores de cabeza y las políticas de prevención del acoso en instituciones.

La cuarta pregunta que nos ocupa en este trabajo es, por tanto, si el riesgo que corren los/las integrantes del Sistema Nacional de Investigadores en universidades estatales mexicanas de sufrir cefaleas primarias se encuentra influido por el nivel de eficacia de las políticas de prevención y atención del acoso.

Hipótesis

Retomando la idea de que el acoso forma parte de un estilo de gerencia ruda; es decir, que representa un elemento normalizado del control de la fuerza de trabajo cuando los liderazgos enfrentan problemas de legitimidad, conjeturamos que en las universidades estatales mexicanas:

1) Los liderazgos universitarios altamente cuestionados por parte de los integrantes del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)

recurren en mayor grado al acoso laboral, en comparación con aquellos que gozan de amplia aceptación.

2) Los liderazgos universitarios altamente cuestionados tienden a desatender la construcción de políticas de protección contra el acoso laboral, o bien, se crean estructuras de prevención y atención poco eficaces.

3) Cuando los mecanismos de protección contra acoso laboral son inexistentes o poco eficaces, su incidencia es mayor en comparación con organizaciones con dispositivos de protección eficaces.

4) La pertenencia de un individuo a un entorno laboral con políticas de prevención y atención del acoso laboral inexistentes o ineficaces incrementa su riesgo de sufrir cefaleas primarias frecuentes o crónicas.

MÉTODOLOGÍA

Muestra

El presente estudio parte de una muestra conformada por 733 profesores/as investigadores/as de todas las disciplinas científicas quienes pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores y laboran en universidades estatales (85.7%) y la UNAM. Solamente 471 individuos contestaron todas las preguntas respecto a las baterías de acoso, cultura y políticas de prevención del acoso e incidencia de cefaleas; 262 individuos entregaron datos incompletos por lo cual han sido excluidos del presente estudio.

La población incluida en el estudio (n=471) tiene en promedio 48.2 años de edad y 16.5 años de antigüedad, 36.2% corresponde a mujeres y 63.8% a hombres. Durante el mes anterior a la encuesta, 26.9% reportó haber sufrido algunas veces dolor de cabeza al mes, 15.7% muy seguido y 2.2% padeció de dolor crónico. Para fines de este estudio integramos a estos individuos (44.8% de la población) en el grupo de académicos/as "con dolor de cabeza". El grupo de comparación

se conforma por quienes no sufrieron nunca o casi nunca cefaleas primarias durante el mismo lapso (55.2 por ciento).

El instrumento

El instrumento recoge información sobre los rasgos sociodemográficos, académicos y laborales de los individuos, sus patrones emocionales, el estado de salud, el apoyo social, así como la exposición a diversas formas de maltrato en el trabajo y las características de la cultura organizacional. La presencia de dolores de cabeza en el mes anterior a la encuesta se midió a través de una escala Likert (nunca, pocas veces, a veces, muchas veces, siempre).

Para analizar la cultura organizacional se aplicó la escala de Craig A. Martin (2006:426ss) sobre liderazgo transformacional (*alpha* de Cronbach de la escala en su totalidad = 0.973). La subescala sobre cultura de protección contra violencia y acoso laboral se compone de cuatro variables en escala Likert: existencia de un departamento de defensa del trabajador en la IES, eficacia del organismo de defensa, soporte institucional en caso de conflictos con otros actores sociales (estudiantes, pares, superiores) y sanción de abusos de autoridad por parte de la institución (*alpha* de Cronbach = 0.836). Establecimos tres escenarios organizacionales: instituciones con una cultura de protección ineficaz, otras con una cultura de protección semi-eficaz y un tercer grupo con una protección eficaz.

El grado de aceptación del liderazgo administrativo institucional (altos/as funcionarios/as en el nivel de las administraciones centrales; directores/as en el nivel de facultades) por parte de la población encuestada fue indagado a través de diez reactivos en escala Likert: nivel de preparación, eticidad de su conducta, conocimiento de las necesidades de la institución, capacidad de liderazgo, compromiso con la ciencia y pertinencia de las políticas de ciencias adoptadas por ellos. Sobre esta base creamos tres grados de aceptación: liderazgos fuertemente cuestionados, liderazgos algo cuestionados y liderazgos ampliamente aceptados.

Estudiamos el acoso laboral en el mes anterior a la encuesta a través de una adaptación del *Fox y Stallworth Bullying Checklist* (WB-C)

(2005) que contiene 29 reactivos en escala de Likert (nunca durante el mes anterior, pocas veces, a veces, a menudo, siempre) (*alpha* de Cronbach = 0.911). Como acoso laboral calificamos solamente aquellos malos tratos que habían ocurrido "a menudo" o "siempre" durante el mes anterior a la encuesta. A través de un análisis factorial identificamos siete diferentes estrategias de acoso; cada una entrelaza diversas formas específicas de abusos en espacios académicos. En el presente estudio nos centramos solamente en amenazas contra los méritos académicos y la reputación profesional de una persona. Este tipo de acoso —que en otros estudios hemos denominado acoso contra la autorrealización académica (Sieglin, 2012 y 2020)— intercala cinco tipos de violencia: los/as superiores bloquean a la víctima en el escalafón laboral, no le facilitan equipo de cómputo actualizado, la avergüenzan en público y cuestionan sus logros y méritos académicos. Dichas agresiones son secundadas por pares, quienes también ponen en duda los logros académicos de las víctimas. Este tipo de acoso laboral tiene repercusiones considerables para las/los trabajadoras/es académicos/as ya que —como decían Hodgins y Manix (2019)— puede afectar la reputación científica y académica que un individuo se ha forjado o está por forjarse en el ámbito nacional o internacional. Se trata de una afectación severa ya que el prestigio académico representa una forma de poder en las universidades. Ignorar logros científicos, dificultar el trabajo académico a través de infraestructura deficiente y avergonzar a los sujetos frente a terceros, representan acciones que buscan afectar el buen nombre de un/a académico/a y, por ende, su influencia en la universidad. En nuestra muestra este tipo de acoso era el más común: afectó a 45.6% de los individuos.

Análisis estadístico

Analizamos los datos empíricos con la versión 25 del SPSS, calculando la *chi* cuadrada de los datos de frecuencia correlacionados; el nivel de significancia fue establecido en 0.05 unidades.

En este estudio nos interesa establecer, además, la probabilidad para desarrollar cefaleas primarias al laborar en un escenario organi-

zacional que no cuenta con las políticas y estructuras de prevención y atención al acoso y a la violencia en el trabajo (cultura de protección). En estudios longitudinales se utiliza para tal efecto el análisis de riesgo relativo, el cual expresa el cociente de probabilidad de tener dolores de cabeza primarias (C+), dado que se ha estado expuesto al factor de riesgo (FR+), frente a la probabilidad de tener cefaleas (C+) sin haber estado expuesto (FR-). Tomando en cuenta que en un estudio transversal como el presente sólo contamos con casos prevalentes (casos nuevos y existentes con distintos periodos de duración), las medidas de asociación no pueden estar basadas en el riesgo relativo (RR) sino en la razón de oportunidades (*Odds ratio*) de prevalencias (RP) o razón de momios de prevalencia (RMp) (Hernández y Velásco-Mondragón, 2000). La RMp se diferencia del *RR* (riesgo relativo) en que es una pseudo-tasa aplicable, puesto que no se pueden cumplir los supuestos que sostienen la *RR* (se va de la causa al efecto y se toman casos incidentes). Sin embargo, la RMp se acerca a la *RR* en cuanto se cumplen los supuestos de periodos de exposición prolongados y el desarrollo de los síntomas no afecta el estado de exposición con casos prevalentes (Lazcano Ponce, Salazar y Hernández, 2001). Un valor de RMp igual a 1 significa que la exposición al factor de riesgo (tipo de cultura de protección; exposición a acoso laboral) no genera un aumento en la incidencia de los dolores de cabeza, es decir, es una variable independiente. Un valor de RMp por encima de 1 significa que hay una (n) veces mayor probabilidad de desarrollar dolores de cabeza. Un valor por debajo de 1 significa que la presencia de la enfermedad disminuye.

Resultados

En muchas entidades federativas los liderazgos gubernamentales siguen siendo reclutados según su cercanía y lealtad con los poderes en turno. Para alcanzar los más altos puestos en el Estado se requieren "padrinazgos" y la participación en "camarillas" políticas; en otras palabras, se necesita contar con un amplio capital social (Morales Gómez, 2006; Rendón Ortega, 2019; Solis Aguirre, 2014; Vega Godínez, 2014). Las universidades estatales no son ajenas a este patrón de re-

clutamiento burocrático. Sin embargo, quienes asumen una función directiva en una organización académica requieren también de un "capital cultural": grados, reconocimiento, prestigio y estatus académico (Robinson y Kerr, 2009). A menudo, empero, el capital académico que sostienen los liderazgos administrativos en las universidades estatales queda muy por debajo de su capital social. Ello tiene por consecuencia que corren peligro de ser cuestionados en cuanto a sus aptitudes y capacidades de liderazgo por aquellos/as académicos/as que cuentan con haberes académicos y científicos más relevantes. En ciertas circunstancias, los cuestionamientos académicos pueden convertirse en una amenaza política latente que es afrontada a través de la violencia. De acuerdo con la literatura, los liderazgos cuestionados tienden a ser más autoritarios y con mayor disposición de hacer uso de medidas disciplinarias contra sus colaboradores/as (Einarsen, 1999; Hauge, Einarsen, Knardahl *et al.*, 2011; Shahbazi, Naami y Aligholizadeh, 2013). Esta tendencia se manifiesta también en las universidades estatales mexicanas.

En espacios académicos con liderazgos institucionales severamente cuestionados las amenazas contra los méritos académicos y la reputación profesional de los/las investigadores/as nacionales parecen ser la norma (véase tabla 1): dos tercios (66.7%) de los/las profesores/as-investigadores/as se ven afectados/as en grado mediano o severo, en cambio, conforme aumenta la aceptación política del liderazgo, disminuye la incidencia del acoso. En instituciones con un liderazgo administrativo ampliamente aceptado sólo 15.6% de los/as académicos/as afrontó acoso. Ello sugiere que el acoso es utilizado como un instrumento habitual para hacer frente a problemas de legitimidad académica-política.

Dada la tendencia de los mandos universitarios severamente impugnados a utilizar el acoso laboral para fortalecer su autoridad y para mantener a raya a supuestos opositores/as, no sorprende que en dichos escenarios exista escasa disposición para crear estructuras y políticas de protección contra el acoso y la violencia en el trabajo (véase tabla 2). Tres cuartas partes de las/los académicos/as (75.9%) quienes trabajaron en escenarios laborales dirigidos por mandos refutados consideraron que su universidad no cuenta con mecanismos instituciona-

TABLA 1
GRADO DE EXPOSICIÓN A ACOSO CONTRA LA AUTORREALIZACIÓN ACADÉMICA, SEGÚN EL GRADO DE LEGITIMIDAD ACADÉMICA-POLÍTICA DEL LIDERAZGO INSTITUCIONAL (% DE TRABAJADORES)

Grado de exposición a acoso contra la autorrealización académica	*Legitimidad del liderazgo institucional*		
	Liderazgo cuestionado	*Liderazgo algo cuestionado*	*Liderazgo ampliamente aceptado*
Bajo/ inexistente	33.0	60.6	84.4
Mediano	46.6	36.0	15.6
Severo	20.5	3.4	0.0
Total	100.1	100.0	100.0

Chi-cuadrada = 84.413; grados de libertad = 4; p = 0.000.
FUENTE: cálculos propios con base en los datos de campo.

les que los protejan contra acoso laboral y violencia en el trabajo. En cambio, en espacios dirigidos por liderazgos ampliamente aceptados, menos de 3% de los/las académicos/as calificó la cultura de protección como ineficaz.

La tabla 3 ratifica la importancia de estructuras y mecanismos institucionales de protección para los/las trabajadores/as como una estrategia para abatir la incidencia del acoso laboral. En este rubro comparamos la exposición a amenazas contra los méritos académicos y la reputación profesional en solamente dos escenarios: el primero se conforma por espacios que no cuentan, o bien, en caso de que sí existan, no resultan del todo eficaces; el segundo, en cambio, ofrece mecanismos de protección eficaces. En entornos laborales con mecanismos de protección ineficaces o poco eficaces, 55% de los/as investigadores/as nacionales se percibió expuesto al acoso en grado mediano o alto. En cambio, en escenarios académicos con mecanismos efectivos, 89.5% de los individuos no afrontó acoso. Al situarse la razón

Tabla 2
Grado de eficacia de la cultura de protección contra acoso y violencia en el trabajo, según el grado de legitimación política del liderazgo institucional (% de trabajadores)

Grado de eficacia de la cultura de protección	*Legitimidad del liderazgo institucional*		
	Liderazgo cuestionado	*Liderazgo algo cuestionado*	*Liderazgo ampliamente aceptado*
Ineficaz/ inexistente	75.9	20.5	2.9
Semi-eficaz	23.3	65.2	33.8
Eficaz	0.8	14.4	63.2
Total	100.0	100.1	99.9

Chi-cuadrada = 204.948; grados de libertad = 4; p = 0.000.
Fuente: cálculos propios con base en los datos de campo.

Tabla 3
Grado de exposición al acoso contra la autorrealización académica, según la eficacia de la cultura institucional de protección contra acoso y violencia en el trabajo

Grado de exposición a acoso	*Cultura de protección contra acoso y violencia*		
	Ineficaz/ semieficaz (n = 353) %	*Eficaz (n = 95) %*	*Total (n = 448) %*
Mediano-alto	55.0	10.5	45.5
Poco/ninguno	45.0	89.5	54.5
Total	100.0	100.0	100.0

Chi-cuadrada = 59.584; p = 0.000; RMp: 0.096422.
Error estándar: 0.351010; α= 0.01; Z = 2.57.
Intervalo de confianza de 99%: (0.039086 - 0.25765).
Fuente: cálculos propios con base en los datos de campo.

de momios de prevalencia (RMp) por debajo de 1 (RMp = 0.096422) (véase tabla 3) se acredita que la cultura de protección cumple efectivamente una función defensora: la probabilidad de *no* sufrir acoso es 10 veces mayor (1/0.0964 = 10.41) en espacios con mecanismos de protección eficaces en comparación con aquellos que no los tienen o los que no son eficaces. Por ende, la incapacidad o indisposición de una organización laboral de crear dispositivos protectores para la población trabajadora abre la puerta al abuso y maltrato generalizados, ya que la agresividad de superiores y pares no es frenada institucionalmente (Einarsen, 1999). La tolerancia implícita o explícita del acoso laboral por parte de las organizaciones alienta la incorporación de la violencia simbólica como medio habitual de gobernanza.

Nuestros hallazgos demuestran que las políticas de prevención no deberían tomar como base las características personales de los agresores. Para que los individuos den salida a sus impulsos agresivos deben sentirse seguros, es decir, tener la certeza de que no serán sancionados por la organización (Einarsen, 1999).

La indisposición de muchas universidades estatales para impulsar una política eficaz de prevención y atención del acoso laboral afecta el bienestar psicofísico de los/las trabajadores/as académicos/as (véase tabla 4). La mitad de quienes trabajan en escenarios desprotegidos o insuficientemente protegidos sufre dolor de cabeza, en comparación con solamente 23.7% de quienes laboran en organizaciones con una política de prevención y atención que es efectiva. Al pertenecer a organizaciones comprometidas con la seguridad psicofísica de sus integrantes, el riesgo de sufrir cefaleas frecuentes o crónicas disminuye más de tres veces (1/0.3098= 3.23) (véase tabla 4).

En resumen, observamos que en escenarios laborales con liderazgos fuertemente cuestionados, el acoso contra trabajadoras/es académicas/os constituye la regla y no la excepción: la violencia se encuentra plenamente normalizada. En estas circunstancias labora 39.9% del profesorado universitario encuestado; esto es, casi cuatro de cada diez académicos/as. La aceptación tácita del acoso como herramienta para establecer un control sobre la planta laboral en muchas universidades estatales se acredita a través de la manifiesta indisposición de hacerle frente a la violencia; de esta forma, las universidades

Tabla 4
Razón de oportunidad de prevalencia (*odds ratio*)
de dolor de cabeza, según la eficacia de las culturas
de apoyo y protección (n = 465)

Dolor de cabeza	*Cultura de protección*				
	Semi-eficaz/ ineficaz		*Eficaz*		*Total*
	(n)	*%*	*(n)*	*%*	*(n)*
Con dolor	186	50.0	22	23.7	208
Sin dolor	186	50.0	71	76.3	257
Total	372	100.0	93	100.0	465

X^2: significancia (0.000); RMp = 0.3098.
Error estándar = 0.265117; $\alpha = 0.01$; Z = 2.57.
Intervalos de confianza al 99% (RMp): (0.1567 - 0.612451).
Fuente: cálculos propios con base en los datos de campo.

estatales terminan por legitimarla. Sus funcionarios/as se perciben amparados/as para maltratar a sus subordinados/as de las más diversas maneras sin que nadie los/las amoneste o sancione.

El riesgo de sufrir violencia laboral se eleva también cuando los mecanismos de prevención y atención institucional a ésta son débiles; en esta situación se encuentra otro 38.9% de los investigadores/as nacionales. Estos dos grupos abarcan, por ende, 78.8% de los/las SNI en universidades estatales, lo que significa alrededor de 8 de cada 10 sujetos. A falta de una prevención institucional de la violencia, los individuos tienen que desarrollar sus propias estrategias para evitar las agresiones sistemáticas de superiores y pares: callar su inconformidad, silenciar su desconcierto frente al autoritarismo y las injusticias observadas o experimentadas en carne propia, simular consentimiento o adoptar actitudes serviles y "positivas" frente a los superiores; con ello contribuyen a la reproducción de estos mismos liderazgos autoritarios quienes los/las cuestionan. El precio de tales estrategias de afrontamiento individual es elevado: la mitad de quienes están en esta situación desarrolla cefaleas primarias. Los dolores de cabeza emanan de la tensión permanente a la cual el personal académico se en-

cuentra expuesto. En otras palabras, la falta de políticas de prevención agrava considerablemente los riesgos de salud de los/las universitarios/as. Los costos de la negligencia institucional se externalizan: son los individuos quienes solitariamente tienen que hacer frente a la violencia y quienes pagan con su salud y su bienestar.

Discusión

Los hallazgos empíricos corroboran las cuatro hipótesis que establecimos al principio. Primero: cuanto más cuestionados se encuentran los liderazgos administrativos universitarios, tanto más dispuestos parecen estar para recurrir al acoso laboral. Este dato sitúa el acoso en universidades estatales en el marco de las relaciones de poder entre dos grupos: la autoridad administrativa, por un lado, y la élite académica (la comunidad de investigadores/as nacionales), por el otro, la cual no suele ocupar posiciones de mando pero dispone de un elevado capital simbólico que pesa en el espacio universitario. La negación de algunas gerencias universitarias por reconocer los logros y méritos académicos de los/las investigadores/as nacionales y la indisposición de proveerles las herramientas electrónicas adecuadas para llevar a cabo su trabajo amenaza el capital simbólico del profesorado. Nuestro trabajo asocia este tipo de acoso con gerencias universitarias severamente cuestionadas en cuanto a su habilitación y competencia profesional y política. Las amenazas contra los méritos académicos y la reputación profesional, que se han observado también por otros estudiosos en el medio universitario (Rayner y Hoel, 1997; Meriläinen y Koiv, 2018), son utilizadas como un instrumento para estabilizar políticamente el dominio del sector administrativo. Por otra parte, nuestros datos refuerzan la tesis de varios autores (Einarsen, 1999; Hauge, Einarsen, Knardahl y otros, 2011; Shahbazi, Naami y Aligholizadeh, 2013), la cual plantea que aquellos estilos de liderazgo que promueven tratos justos (*fairness*) y apoyan a la planta trabajadora contribuyen a pacificar el entorno laboral.

También se confirmó la segunda hipótesis: en universidades estatales, las amenazas contra los méritos académicos y la reputación

profesional se producen con mayor facilidad en entornos organizacionales que no cuentan con estructuras y políticas de prevención y atención del acoso eficaces. Estos hallazgos son congruentes con la literatura sobre el acoso laboral en universidades (Einarsen, 1999; McKay, Huberman Arnold, Fratzl y Thomas, 2008; O'Rourke y Antioch, 2016). Nuestros resultados permiten comprender que la tolerancia institucional implícita o explícita de estilos rudos de gerencia, junto con la construcción de la violencia simbólica y laboral como una prerrogativa de los altos mandos, obstaculizan la creación de políticas institucionales para pacificar las universidades estatales. La razón que subyace a tal indiferencia institucional frente al acoso y el abuso es simple: su prevención y atención implicarían un empoderamiento de la base trabajadora, lo que podría agudizar potencialmente los problemas de legitimidad de las altas burocracias. Es difícil pensar que organizaciones con matices autocráticos y despóticos, como las tienen muchas universidades estatales, renuncien al uso de la violencia en el trabajo.

Este estudio corrobora, asimismo, la tercera hipótesis acerca de la relación entre una cultura de protección eficaz y el abatimiento de la incidencia del acoso laboral. De esta forma ratifica estudios previos que llegaron al mismo resultado (Salin, 2008).

Por último, la existencia de mecanismos eficaces de prevención y atención del acoso cumple una función protectora en cuanto a la salud psicofísica y el bienestar emocional de las plantas laborales. En el caso de las universidades mexicanas, se reduce sustancialmente el riesgo del personal académico de sufrir cefaleas primarias. Lo anterior no sorprende, ya que las culturas de protección eficaces desalientan el uso de la violencia y eliminan estresores de la vida laboral. Por otra parte, amplían la capacidad de acción de las víctimas y les ofrecen instrumentos para poder afrontar un eventual hostigamiento. Este hallazgo amplía los resultados de otras investigaciones que han relacionado la incidencia de dolores de cabeza con la exposición a estresores (Barton-Donovan y Blanchard, 2005; Cassitto, Fattorini, Gilioli y Rengo, 2004; Celik, Celik *et al.,* 2007; Guthrie, Taplin y Oliver, 2009; Hurtado, 2009; Sieglin, 2020).

Conclusión

La introducción de políticas y mecanismos de prevención y atención del acoso sólo cumple una función protectora si son aplicados de manera eficaz en contra de cualquier forma de abuso de poder y si las gerencias universitarias no quedan eximidas de las intervenciones y sanciones en caso de ser denunciadas. Esto sólo sería factible si se transformara la cultura de liderazgo autoritario que prevalece en las universidades estatales mexicanas y que construye el acoso laboral junto con otras formas de violencia en el trabajo como una prerrogativa del poder burocrático en turno.

El problema es que esta cultura de liderazgo ha sido funcional para la transformación de la educación superior pública en México en términos del modelo de gestión empresarial impuesto durante el periodo neoliberal. De esta forma, las IES se han convertido en una especie de para-empresas que comercializan, en mayor o menor grado, sus servicios académicos y científicos. Para lograr el cambio del sector universitario, caracterizado hasta la década de los años ochenta por una amplia participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones, el Estado introdujo nuevos dispositivos de control sobre las plantas académicas orientados a acentuar y profundizar su fragmentación, así como su subordinación y dependencia de los altos mando universitarios (sistemas de medición de productividad y rendimiento, cambios contractuales, diversificación de los sistemas remunerativos, intensificación de la competencia para acceder a recursos institucionales, imposición de un nuevo modelo educativo y de investigación, etcétera). Ello ha significado, en los hechos, el desempoderamiento de las comunidades universitarias y el incremento de su vulnerabilidad psicosocial. La contracara de las transformaciones organizacionales y políticas en las IES mexicanas es la mayor concentración del poder en la alta gerencia universitaria, la ampliación de sus prebendas materiales y políticas y la profundización de prácticas autoritarias, sobre todo en universidades estatales (Pérez Mora, 2019; Sieglin, 2019; Schmal y Cabrales, 2018). Pocas veces los abusos de poder, el acoso laboral vertical y otras formas de violencia laboral

ejercidos por las gerencias universitarias son investigados y sancionados, ni siquiera cuando existen mecanismos institucionales de prevención y atención a la violencia y reglamentos internos que deberían limitar su ejercicio. El clima organizacional resultante alimenta la espiral de violencia institucional.

La pacificación de las universidades estatales obliga, por ende, a la democratización de las universidades, al cierre de brechas entre liderazgos político-administrativos y liderazgos académicos a través de nuevas formas de reclutamiento de los altos funcionarios y por medio de un empoderamiento de todo el personal universitario frente a los poderes administrativos en turno. Difícilmente este cambio puede provenir de las mismas universidades, dada la verticalidad de las relaciones sociales que se reproducen en ellas, los intereses creados y defendidos por los grupos y sujetos con todos los medios a su alcance y por el profundo temor de "los de abajo" de sufrir sanciones o incluso, perder su trabajo en caso de denunciar abusos. Por ende, la transformación política y administrativa de las universidades estatales y el abatimiento de las múltiples formas de violencia en el trabajo constituyen una tarea colaborativa entre el Estado y las comunidades académicas, lo que equivale casi a una revolución.

Bibliografía

Akela, Devi (2016), "Workplace Bullying: Not a Manager's Right", en *SAGE Open,* vol. 6, núm. 1, enero-marzo, pp. 1-10.

Althusser, Louis (1974), "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", en Louis Althusser (ed.), *La filosofía como arma de la revolución*, México, Siglo XXI Editores, pp. 102-152.

Anusiewicz, Colleen V.; Maria R. Shirey y Patricia A. Patrician (2019), "Workplace Bullying and Newly Licensed Registered Nurses: An Evolutionary Concept Analysis", en *Workplace Health & Safety*, vol. 67, núm. 5, pp. 250-261.

Bartlett, James E. y Michelle E. Bartlett (2011), "Workplace Bullying: An Integrative Literature Review", en *Advances in Developing Human Resources*, vol. 13, núm. 1, pp. 69-84.

Barton-Donovan, Kristine y Edward B. Blanchard (2005), "Psychosocial Aspects of Chronic Daily Headache", en *Journal of Headache Pain*, vol. 6, núm. 1,pp. 30-39.

Beale, David y Helge Hoel (2010), "Workplace Bullying, Industrial Relations and the Challenge for Management in Britain and Sweden", en *European Journal of Industrial Relations*, vol. 16, núm. 2, pp. 101-118.

Beale, David y Helge Hoel (2011), "Workplace Bullying and the Employment Relationship: Exploring Questions of Prevention, Control and Context", en *Work, Employment and Society*, vol. 25, núm. 1, pp. 5-18.

Buse, Dawn C. y Richard B. Lipton (2015), "Primary Headache: What's Stress Got to do with it?", en *Cephalalgia*, vol. 35, núm. 10, pp. 844-849, disponible en<doi:10.1177/0333102414567382>.

Carayon, Pascal; Michael J. Smith y Marla C. Haims (1999), "Work Organization, Job Stress and Work-Related Musculoskeletal Disorders", en *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, vol. 41, núm. 4, pp. 644-663.

Cassitto, Maria Grazia; Emanuela Fattorini, Renato Gilioli y Chiara Rengo (2004), *Sensibilizando sobre el acoso psicológico en el trabajo*, Milán, Italia, Organización Mundial de la Salud.

Celik, Sevilay; Yusuf Celik, Ismail Agirbas y Özenç Uğurluoğlu (2007), "Verbal and Physical Abuse Against Nurses in Turkey", en *International Nursing Review*, vol. 54, núm. 3, pp. 359-366.

Chai, Nu Cindy; Jason D. Rosenberg y B. Lee Peterlin (2012), "The Epidemiology and Comorbidities of Migraine and Tension-Type-Headache", en *Techniques in Regional Anaesthesia and Pain Management*, vol. 16, núm. 1, pp. 4-13.

Ciby, Mariam y Rampalli Raya (2014), "Exploring Victims' Experiences of Workplace Bullying: A Grounded Theory Approach", en *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*, vol. 39, núm. 2, pp. 69-82.

De Miguel Barrado, Vanessa y Jorge Manuel Prieto Ballester (2016), "El acoso laboral como factor determinante en la productividad empresarial: el caso español", en *Perspectivas*, núm. 38, noviembre, pp. 25-44.

Easteal, Patricia y Allison J. Ballard (2017), "Shutting-Up or Speaking-Up: Navigating the Invisible Line between Voice and Silence in

Workplace Bullying", en *Alternative Law Journal*, vol. 42, núm. 1, pp. 47-54.
Einarsen, Stäle (1999), "The Nature and Causes of Bullying at Work", en *International Journal of Manpower*, vol. 20, núm. 1-2, pp. 16-27.
Fox, Suzy y Lamone E. Stallworth (2005), "Racial/Ethnic Bullying. Exploring Links between Bullying and Racism in the U.S. Workplace", en *Journal of Vocational Behavior*, vol. 66, núm. 3, pp. 438-456.
Fox, Suzy y Lamone E. Stallworth (2010), "The Battered Apple: An Application of Stressor-Emotion-Control/Support Theory to Teachers' Experience of Violence and Bullying", en *Human Relations*, vol. 63, núm. 7, pp. 927-954.
Gamero Casado, Eduardo (2011), "El acoso laboral en la universidad: consecuencias jurídicas y gestión de conflictos", en *Temas Laborales*, vol. 110, pp. 91-125.
Gómez Rodríguez, Juan Manuel (2017), "El acoso laboral en la universidad una perspectiva comparada entre Colombia, España y México", en *Revista Jurídica Derecho*, vol. 6, núm. 7, pp. 63-81.
Guthrie, Robert; Ross Taplin y Joseph Oliver (2009), "Workplace Harassment: A Health Issue. Anti-Discrimination Cases and Workers' Compensation Claims", en *International Journal of Discrimination and the Law*, vol. 10, núm. 4, pp. 163-190.
Halebsky, Stephen (2014), "Corporate Practices and Harmful Consequences: Learning from the Holocaust", en *Humanity & Society*, vol. 38, núm. 3, pp. 237-267.
Hauge, Lars Johan; Stäle Einarsen, Stein Knardahl, Björn Lau, Guy Notelaers y Anders Skogstad (2011), "Leadership and Role Stressors as Departmental Level Predictors of Workplace Bullying", en *International Journal of Stress Management*, vol. 18, núm. 4, pp. 305-323.
Hernández, Bernardo y Héctor Eduardo Velasco-Mondragón (2000), "Encuestas transversales", en *Salud Pública de México*, vol. 42, núm. 5, septiembre-octubre, pp. 445-455.
Hodgins, M. y P.M. McNamara (2019), "An Enlightened Environment? Workplace Bullying and Incivility in Irish Higher Education", en *SAGE Open*, vol. 9, núm. 4, pp. 180-186, disponible en<https://doi.org/10.1177/2158244019894278>.

Hodgins, Margaret y Patricia Manix (2019), "An Enlighted Environment? Workplace Bullying and Incivility in Irish Higher Education", en *SAGE Open*, vol. 9, núm. 4, octubre-diciembre, pp. 1-13.

Hollis, Leah P. (2015), "Bully University: The Cost of Workplace Bullying and Employee Disengagement in American Higher Education", en *SAGE Open*, vol. 5, núm. 2, pp. 1-11.

Hurtado, María Hortensia (2009), "Estudio de un caso clínico con diagnóstico de trastorno de somatización en comorbilidad con depresión, ansiedad y transformación persistente de la personalidad, tras enfermedad psiquiátrica con antecedentes de acoso laboral", en *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, vol. 1, núm. 1, pp. 43-60.

Hutchinson, Jacquie (2012), "Rethinking Workplace Bullying as an Employment Relations Problem", en *Journal of Industrial Relations*, vol. 54, núm. 5, pp. 637-652.

Ibarra Uribe, Luz Marina; Ana Esther Escalante Ferrer y Gabriela Mendizábal Bermúdez (2015), "El acoso laboral entre los trabajadores universitarios", en *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, vol. 4, núm. 7, pp. 1-21.

Lanctot, Nathalie y Stéphane Guay (2014), "The Aftermath of Workplace Violence among Healthcare Workers: A Systematic Literature Review of the Consequences", en *Aggression and Violent Behavior*, vol. 19, núm. 5, pp. 492-501.

Lazcano Ponce, Eduardo; Eduardo Salazar Martínez y Mauricio Hernández Ávila (2001), "Estudios epidemiológicos de casos y controles. Fundamento teórico, variantes y aplicaciones", en *Salud Pública de México,* vol. 43, núm. 2, pp. 135-150.

MacIntosh, Judith; Judith Wuest, Merrilyn Gray y Sarah Aldous (2010), "Effects of Workplace Bullying on How Women Work", en *Western Journal of Nurse Research*, vol. 32, núm. 7, pp. 910-931.

Martin, Craig (2006), "Psychological Climate, Empowerment, Leadership Style and Customer-Oriented Selling. An Analysis of the Sales-Manager-Salesperson Dyad", en *Journal of the Academy of Marketing Science*, vol. 34, núm. 3, 419-438.

Marx, Karl (2004), *El capital*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

McKay, Ruth; Diane Huberman Arnold, Jae Fratzl y Roland Thomas (2008), "Workplace Bullying in Academia: A Canadian Study", en

Employee Responsibilities and Rights Journal, vol. 20, núm. 2, pp. 77-100.
Meriläinen, Matti y Kristi Koiv (2018), "Bullying and an Unfavorable Working Environment", en *International Journal of Workplace Health Management*, vol. 11, núm. 3, pp. 159-176.
Moraes Morais, Edinara; Luciana Maciel Dutra y Rosane Teresinha Fontana (2012), "La cefalea y la salud del trabajador de enfermería: análisis de una realidad", en *Enfermería Global*, vol. 11, núm. 26, pp. 117-125.
Morales Gómez, Claudia (2006), "Las élites gobernantes priístas del Estado de México: su conformación y redes 1942-2005", en *Convergencia*, vol. 13, núm. 40, pp. 189-229.
O'Rourke, Anne y Sarah Kathryn Antioch (2016), "Workplace Bullying Laws in Australia: Placebo or Panacea?", en *Common Law World Review*, vol. 45, núm. 1, pp. 3-26.
Ochoa Díaz, César Eduardo; Eduardo Hernández Ramos, Kleber Guamán Chacha y Karina Pérez Teruel (2021), "El acoso laboral", en *Revista Universidad y Sociedad*, vol. 13, núm. 2, pp. 113-118.
Peña Saint Martin, Florencia (2016), "Maltrato institucional o de cómo los administrativos de las instituciones de educación superior pueden convertirse en un obstáculo para el trabajo académico. Estudio de caso", en Florencia Peña Saint Martin y Silvia Karla Fernández Marín (eds.), *Mobbing en la academia mexicana*, México, Eón, pp. 177-192.
Pérez Mora, Ricardo (2019), "Los asedios a las academias. La pérdida de autonomía y libertad académica en el campo de las ciencias sociales", en A. Basail Rodríguez (coord.), *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización*, México, Clacso/UNICACH/CESMECA, pp. 27-50.
Pinzón de Bojana, Betania y Edith Atencio (2010), "El *mobbing* en el desempeño laboral. Implicaciones en la salud", en *Multiciencias*, vol. 10, núm. extraordinario, pp. 140-145.
Porter Galetar, Luis (2016), "La salvación de la universidad", en Florencia Peña Saint Martin y Silvia Karla Fernández Marín (eds.), *Mobbing en la academia mexicana*, México, Eón/ENAH, pp. 45-58.
Rayner, Charlotte y Helge Hoel (1997), "A Summary Review of Literature Relating to Workplace Bullying", en *Journal of Community & Applied Social Psychology*, vol. 7, núm. 3, pp. 181-191.

Rendón Ortega, Manuel Alejandro (2019), "De profesores a políticos: educación superior y reclutamiento de la alta burocracia en Sonora, el caso de los Secretarios y Subsecretarios de Educación, 1972-2019", tesis de maestría en Innovación Educativa, Hermosillo, Universidad de Sonora.

Robinson, Sarah K. y Ron Kerr (2009), "The Symbolic Violence of Leadership: A Critical Hermeneutic Study of Leadership and Succession in a British Organization in the Post-Soviet Context", en *Human Relations*, vol. 62, núm. 6, pp. 875-903.

Roscigno, Vincent; Randy Hodson y Steven Lopez (2009), "Workplace, Social Closure and Organizational Chaos", en *Work, Employment, Society*, vol. 23, núm. 4, pp. 747-773.

Roscigno, Vincent; Steven Lopez y Randy Hodson (2009), "Supervisory Bullying, Status Inequalities and Organizational Context", en *Social Forces*, vol. 87, núm. 3, pp. 1561-1589.

Salin, Denise (2003), "Ways of Explaining Workplace Bullying: A Review of Enabling, Motivating and Precipitating Structures and Processes in the Work Environment", en *Human Relations*, vol. 56, núm. 10, pp. 1213-1232.

Salin, Denise (2008), "The Prevention of Workplace Bullying as a Question of Human Resource Management: Measures Adopted and Underlying Organizational Factors", en *Scandinavian Journal of Management*, vol. 24, núm. 3, pp. 221-231.

Sauer, Penny A. y Thomas P. McCoy (2016), "Nurse Bullying: Impact on Nurses' Health", en *Western Journal of Nursing Research*, vol. 39, núm. 12, pp. 1533-1546.

Schmal, Rodolfo y Fernando Cabrales (2018), "El desafío de la gobernanza universitaria: el caso chileno", en *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 26, núm. 100, pp. 822-848.

Shahbazi, Gholamreza; Abdullah Naami y Samad Aligholizadeh (2013), "An Empirical Study of the Relationship Between Three Components of Paternalistic Leadership and Workplace Bullying: The Case of an Iranian Bank", en *World Applied Sciences Journal*, vol. 22, núm. 12, pp. 1814-1821.

Sieglin, Veronika (2012), "El acoso laboral en universidades públicas en México", en Florencia Peña Saint Martin y Rocío Fuentes Valdivieso (eds.), *Tras las huellas del asedio grupal en México (mobb-*

ing), México, Eon/Instituto Politécnico Nacional/Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 21-42.

Sieglin, Veronika (2014), "Culturas organizacionales, salud laboral y género. Un estudio sobre la élite científica en México", en Veronika Sieglin e Irma Lorena Acosta Reveles (eds.), *Género, salud y condiciones de trabajo en la ciencia*, México, AM Editores/Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 47-96.

Sieglin, Veronika (2016), "Acoso laboral y culturas organizacionales", en *Ciencia UANL*, vol. 19, núm. 79, pp. 6-16.

Sieglin, Veronika (2019), "Desempoderamiento de las comunidades académicas, acoso laboral y problemas de salud en las élites académicas de universidades estatales", en A. Basail Rodríguez (coord.), *Academias asediadas Convicciones y conveniencias ante la precarización*, México, Clacso/UNICACH/CESMECA, pp. 91-134.

Sieglin, Veronika (2020), *Hacer ciencia en el México neoliberal. ¿Un dolor de cabeza? Narrativas somáticas de la élite académica sobre el trabajo en universidades estatales*, 1a. ed., Monterrey, Fondo Editorial Nuevo León/Universidad Autónoma de Nuevo León.

Sieglin, Veronika; Alma Leticia Verástegui González y Gustavo García Rojas (2016), "Acoso laboral y salud. Estudio de caso de la planta laboral de una universidad estatal mexicana", en Florencia Peña Saint Martin y Silvia Karla Fernández Marín (eds.), *Mobbing en la academia mexicana*, México, Eón/ENAH, pp. 59-82.

Solís Aguirre, Carolina (2014), "Reclutamiento y poder político en México", tesis de licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.

Theorell, Töres *et al.* (2015), "A Systematic Review Including Meta-Analysis of Work Environment and Depressive Symptoms", en *BMC Public Health*, vol. 15, pp. 1-14.

Vega Godínez, Alejandro (2014), "Élites gubernamentales en tres entidades federales de México", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. LIX, núm. 222, pp. 391-422.

Vickers, Margaret H. (2013), "Workplace Bullying as Workplace Corruption. A Higher Education Creative Non-Fiction Case Study", en *Administration & Society*, vol. 46, núm. 8, pp. 960-985.

Contrarrestando el fraude, la nulificación y la explotación en las instituciones académicas

Brian Martin*

Introducción

Adriana trabajó como científica en un gran laboratorio universitario. Encontró evidencias de que un científico renombrado, el profesor Dodgy, estaba falseando datos. ¿Qué debería hacer?

Bernardo era un académico progresista que a menudo tomaba posiciones controvertidas sobre diversos temas que desafiaban los puntos de vista de los líderes universitarios. Bernardo también tenía una alta opinión de sí mismo y alienó a varios de sus colegas. Recibió algunas advertencias sobre su comportamiento por parte de los administradores; un día fue despedido de su puesto como titular. ¿Qué debería hacer?

Carlota era una estudiante de posgrado que realizaba su investigación para obtener el doctorado. Descubrió que su supervisor había usado algunos de sus resultados en publicaciones, sin decírselo. ¿Qué debería hacer?

Las historias de Adriana, Bernardo y Carlota son ejemplos del tipo de situaciones que se enfrentan en las instituciones de educación superior (IES). Desde mi experiencia, es posible argumentar que el problema subyacente es el sistema de distribución del poder, porque el poder tiende a corromper.[1] Adicionalmente, los sistemas académicos

* Universidad de Wollongong, Nueva Gales del Sur, Australia, Departamento de Artes, Ciencias Sociales y Humanidades.

[1] Sobre la tendencia a la corrupción del poder, consúltese a Keltner (2016), Kipnis (1976, 1990) y Robertson (2012).

de poder muchas veces incluyen patrocinadores externos que ejercen presiones sobre las instituciones, las jerarquías y las disciplinas académicas. Juegan también un papel relevante el patriarcado y el racismo.[2]

Con frecuencia los gobiernos y las corporaciones proporcionan fondos para las IES y, a veces, esperan que la enseñanza y la investigación sirvan a sus intereses, o al menos que no los amenacen.[3] Por ejemplo, debido a la influencia de los militares, se realiza más investigación orientada a sus intereses que a la de los movimientos por la paz, la cual recibe menos dinero y poder (Martin, 2001).

Las jerarquías en las IES incluyen el poder de las y los administradores de alto nivel sobre el conjunto de académicos. Además, existen diferentes rangos en tal conjunto; las y los profesores de base, y con mayores niveles de estudio, tienen mayor poder, que se superpone al del resto. También es desigual el poder que dicho conjunto de académicos tiene sobre el alumnado. El patriarcado y el racismo impactan asimismo en las relaciones en las IES, como en cualquier otro lugar;[4] finalmente, las disciplinas académicas, desde la arqueología hasta la zoología, tienen sus propios sistemas de recompensas y exclusiones, los cuales forman parte de la ecuación de reparto del poder ya mencionado (Blackburn, 1972).

Estos diversos sistemas de distribución del poder, interactuando, permiten una variedad de abusos, incluidos el favoritismo, el acoso, la explotación y el fraude. Hay versiones académicas especiales para cada uno de estas modalidades; por ejemplo, el fraude en la investigación puede implicar la alteración o la fabricación de datos, la apropiación de datos ajenos que se hacen pasar como propios, así como el robo de presupuesto y el uso abusivo de otros recursos materiales.[5]

[2] Existe una abundante bibliografía sobre estos temas. Evidencias de hace muchos años sobre las jerarquías académicas se pueden encontrar en Baldridge (1971); de racismo en Piliawsky (1982); en Richardson (1974) sobre sexismo y en Becher (1989) en relación con las disciplinas. Para un enfoque más general se puede consultar Nocella *et al.* (2010).

[3] Por ejemplo, Krimsky (2019), Mirowski (2011), Newson y Buchbinder (1988) y Soley (1995).

[4] Ver nota 39.

[5] Por ejemplo, Vaux (2016).

La respuesta habitual

¿Qué se debe hacer con los abusos en la academia? La respuesta estándar consiste en establecer procedimientos formales como códigos de conducta, formatos para las quejas, órganos administrativos de apelación y comités disciplinarios; los llamaré canales oficiales.[6] La idea es que los códigos y las directrices animarán a las personas a hacer lo correcto, mientras que los procesos para presentar denuncias, realizar investigaciones y aplicar sanciones se utilizarán para hacerle frente a las infracciones. Esto suena sensato y prometedor. Después de todo, es la forma en que se establece el sistema legal para la sociedad en general.

Cuando la mayoría de la gente se comporta correctamente, un sistema de canales oficiales parece un camino adecuado. Sin embargo, en la práctica los canales oficiales con sorprendente frecuencia no funcionan bien, especialmente cuando están en el poder los/as transgresores/as, quienes pueden incluso caracterizarse por perfiles con tendencias narcisistas y psicópatas.

Consideremos, por ejemplo, las respuestas frente al acoso sexual (Martin, 2020:81-115) que ha ocurrido durante siglos pero sólo fue nombrado y cuestionado en la década de los setenta, durante la segunda ola del movimiento feminista. Dentro de las organizaciones, incluidas las IES, la respuesta administrativa ha sido, precisamente, establecer procedimientos, instancias, formatos y sanciones para denunciarlo. Así, cuando alguien, generalmente una mujer, se sintiera acosada, podía presentar una denuncia ante una autoridad designada, iniciando un proceso de investigación que, en su caso, tiene el potencial de culminar con la aplicación de sanciones.

Un primer problema con los canales oficiales es que suelen ser muy lentos. El acoso puede ocurrir sorpresivamente o presentarse en días, semanas o meses; los casos graves suelen implicar un solo incidente. Después de presentar una denuncia, lo usual es que haya una demora de meses, o incluso, años, mientras se lleva a cabo su valo-

[6] Algunas de las ideas de este capítulo son desarrolladas con mayor profundidad en Martin (2020, <https://www.bmartin.cc/pubs/20oc/>, 7 de julio de 2021).

ración, sucede la invitación a acudir a la mediación, se desarrolla la investigación y se presentan los recursos y el resultado. Durante este tiempo es posible que la denunciante tenga que seguir trabajando con su presunto acosador.

Otro problema de los canales oficiales es que se centran en los trámites; esto generalmente implica la presentación de una queja en el formato, la instancia y el tiempo adecuados. La investigación de una denuncia de acoso sexual debe valorar si realmente lo constituyó una acción, según una definición particular, o si el o la denunciante había "invitado" a las presuntas acciones. En este caso, la mujer implicada quiere que de inmediato se detenga el comportamiento, tal vez también busca una disculpa; en otras palabras, necesita alguna forma de justicia y resolución rápidas. Sin embargo, los procedimientos de denuncia rara vez son expeditos y tampoco se centran en la justicia, lo hacen en los procesos adecuados para tratar protocolariamente la queja.

Un tercer problema con los canales oficiales es que, con respecto a las partes involucradas, se tengan recursos desiguales. En un caso típico, un académico con prestigio acosa a una colega que inicia su carrera, una asistente administrativa o una estudiante; en este escenario, el acosador tiene más dinero, estatus y conexiones que su víctima. Durante el proceso de denuncia e investigación, el presunto acosador retiene su cargo e ingresos, a veces, a ella se le despide o interrumpe sus estudios debido al estrés. Cuando las acciones llegan a los tribunales, la disparidad en los recursos es aún mayor; un perpetrador poderoso puede contratar abogados costosos, mientras que su blanco rara vez tiene recursos equivalentes.

En el tipo más grave de acoso sexual —la violación como agresión sexual directa—, los procedimientos judiciales pueden resultar traumáticos para quienes demandan. Se les puede colocar en el banquillo e interrogar sobre los eventos y su comportamiento. Este tipo de trato hostil a veces se denomina "segundo asalto" (Stanko, 1985; Lawson y Fitzgerald, 2016) o revictimización.

Los casos ficticios de Adriana, Bernardo y Carlota muestran la esencia de muchos hechos que suceden en la vida real, siempre complejos y controvertidos y, por tanto, difíciles de tratar de manera jus-

ta.[7] Entonces, ¿cuál sería la secuencia de hechos en las historias de Adriana, Bernardo y Carlota si usaran canales oficiales?

Adriana pasó mucho tiempo preparando información sobre el fraude del que fue testigo en la investigación y se la envió a los funcionarios de la universidad. No obstante, nada sucedió durante mucho tiempo, supuestamente se perdieron algunos documentos. Al final, su queja fue desestimada y, en cambio, se presentó una denuncia en contra de ella.

Bernardo pidió el apoyo de su sindicato y lo obtuvo para acudir a los tribunales por despido improcedente. El sindicato le dijo que mientras el caso continuara, no debía hacer ningún comentario público. Después de muchos meses, Bernardo y el sindicato ganaron. Sin embargo, la administración de la universidad apeló la decisión, y luego de muchos meses más se llegó a un acuerdo. Bernardo tuvo suerte, obtuvo un pago importante pero no recuperó su trabajo y su carrera se arruinó.

Carlota informó al director de la institución del uso que su supervisor hacía de su trabajo. Como no pasó nada, le envió la información al rector de la universidad. Nuevamente, nada se hizo, excepto que su supervisor se enteró de la denuncia y socavó sus estudios, por lo que se fue sin obtener el grado.

El problema fundamental de los canales oficiales

Los canales oficiales siguen el supuesto de que alguien en una posición de poder (las y los funcionarios, políticos, jueces, defensores del pueblo) tiene la capacidad y disposición para abordar el problema que se le canaliza. Quienes denuncian a menudo imaginan que las y los que ocupan estos puestos son necesariamente éticos, libres de conflictos de intereses, que no se preocupan por sus propias carre-

[7] Para casos relacionados con la historia de Adriana, consultar, por ejemplo, a Sarasohn (1993) y Sprague (1993). Similares a los expuesto para Bernardo, recurrir a Martin (2002) y Westhues (2004). Reportes sobre escenarios como los que se describen para Carlota han sido expuestos por Cundy (2019) y McDowell *et al*. (2019). Sobre el tema, en general, Martin (2013).

ras y que están dispuestos a tomar decisiones impopulares. Estas ideas a veces son correctas, pero carecen de fundamento y con frecuencia están equivocadas porque el sistema de poder es, en sí mismo, el problema.

Por ejemplo, en hechos de corrupción policial (Punch, 2011), ¿por qué se debería esperar que un miembro de alto rango de la corporación, alguien especialmente designado, o incluso la unidad de recursos humanos, se encargue imparcialmente de lidiar con el hecho denunciado? Existe la posibilidad de solucionarlo si los eventos ilícitos sólo involucran a un individuo aislado, pero cuando es sistémica desafiarla resulta extremadamente difícil. Lo mismo sucede cuando los altos mandos están implicados, ya sea como parte de las prácticas corruptas, por haberlas tolerado o por ser amigos o aliados de los/as implicados/as.

El problema fundamental de las IES es el mismo que el del ejemplo de la policía. Por ejemplo, un director o una unidad de atención, como el Departamento de Recursos Humanos, generalmente se muestra reacio a tomar medidas que perturben el sistema de poder, en especial cuando potencialmente socava su papel dentro del sistema y pone en riesgo su propio poder. Cuando un funcionario con un cargo alto despide a una o un académico, no existe proceso interno que pueda manejar la situación; las instancias externas dudan en intervenir, se ven atrapadas en una maraña de regulaciones, limitadas por los posibles financiamientos recibidos, y también sus relaciones personales pueden quedar comprometidas.

El problema fundamental se aprecia mejor si se hipotetiza que los canales oficiales funcionan perfectamente, como se espera que crean las y los ciudadanos. Esto significaría que una o un solo denunciante podría derribar a una o un académico que haya plagiado el texto de una o un estudiante, explotó el trabajo de otras y otros para sí, hizo trampa en un experimento de investigación, usó indebidamente fondos, llevó a cabo afirmaciones engañosas en una solicitud de empleo o cualquier cantidad de otras acciones similares. Dado que algunas prácticas turbias son comunes en la academia —como científicos/as de muy alto nivel que ponen sus nombres como co-autores/as de trabajos en los que no contribuyeron de manera significativa, o que forman

parte de comités de selección, haciendo que "ganen" candidatos/as sobre la base de la amistad o la conveniencia, en lugar de considerar su desempeño académico—, la existencia de canales oficiales efectivos trastocaría profundamente las jerarquías (Martin, 2016).

Sabemos que no existen canales totalmente efectivos para la resolución de este tipo de situaciones y por ello que persisten estos problemas; además, rara vez se llevan a cabo acciones efectivas al respecto. El ejemplo del acoso sexual es revelador: los protocolos y procedimientos se establecieron hace décadas en Australia, pero eso no lo eliminó; aún ahora se presentan pocas quejas porque la mayoría de las víctimas se dan cuenta de que son ellas las que se ponen en riesgo al denunciar.

En contraste, lo que ha marcado la diferencia frente al acoso es la acción colectiva de las luchas feministas. El movimiento #MeToo mostró que hablar en grupo y con presión era necesario para exponer problemas que habían existido sin resolverse durante décadas, a pesar de que los procedimientos y las leyes de los canales oficiales estuvieran disponibles todo el tiempo.

Durante muchos años he estado involucrado con *Whistleblowers Australia*, un grupo voluntario que brinda asesoramiento, información y contactos para las y los denunciantes de irregularidades realizadas por el interés público. Desde la década de los noventa, los gobiernos australianos han aprobado leyes para protegerlos/as, sin jamás haberlos consultado. En todos mis años vinculado con los *whistleblowers* nunca he oído hablar de un/a sólo empleador/a que haya proporcionado a los trabajadores los manuales aprobados específicamente para ellos; en cambio, les informan sobre los procedimientos tradicionales de denuncia de irregularidades. En otras palabras, buscan que utilicen los canales oficiales.

Desarrollando habilidades

Volvamos a Adriana, Bernardo y Carlota; en lugar de utilizar canales oficiales, imaginemos que buscaron asesoría y tomaron caminos diferentes.

Adriana, antes de denunciar la sospecha de fraude, decidió consultar con otro científico, conocido por haber hablado. Según la asesoría que recibió, cambió de planes: no impugnó el fraude de inmediato, sino que recopiló mucha más evidencia al respecto. También recopiló información sobre la forma en que las figuras universitarias de alto nivel respondieron a las malas noticias y decidió no denunciar el fraude dentro de la universidad. En su lugar, esperó dos años hasta que obtuvo un trabajo permanente en otra universidad y luego envió toda su información a una organización de vigilancia independiente, que fue la que expuso el fraude.

Bernardo, tras ser despedido, necesitaba decidir qué hacer. Pensó en demandar a la universidad, pero primero recopiló información sobre lo que les había sucedido a otras personas que, antes que él, habían acudido a los tribunales por despido injustificado. Habló con varios/as de estos/as exacadémicos/as y descubrió que ninguno/a había sido reintegrado/a; algunos/as obtuvieron una pequeña compensación, pero sólo después de un esfuerzo largo y agotador. Como estaba más interesado en continuar su carrera, decidió irse tranquilamente y buscar otro trabajo. Muchos años después, escribió su historia para dar lecciones a otros/as.

Carlota visitó un centro de mujeres y obtuvo asesoramiento. Se puso en contacto con tantos/as estudiantes actuales y anteriores de su supervisor como pudo y encontró varios/as que estaban dispuestos a reunirse. Juntos/as compartieron historias sobre la explotación que había perpetrado el mismo supervisor, pero también aprendieron algunas ideas sobre formas de prevenirlo. Carlota tenía varias opciones, pero decidió esperar un poco y luego cambiar de supervisor.

En cada uno de estos ejemplos, Adriana, Bernardo y Carlota no actuaron de inmediato y no asumieron que acudir a los canales oficiales sería la solución. En cambio, buscaron consejo, analizaron su situación y el contexto, y utilizaron esta comprensión para guiar sus acciones. Esto apunta a una opción desatendida para lidiar con los abusos académicos: el desarrollo de habilidades. Un punto clave aquí es que las y los administradores rara vez hacen algo para permitir que las y los trabajadores desarrollen y practiquen estas habilidades de

manera sistemática, más bien promueven la capacitación a los/as empleados/as para que aprendan a utilizar los canales oficiales.

Una variedad de habilidades puede ser útil para cualquier académico/a que se encuentre con un problema en su organización o campo profesional. Aquí enumero seis de ellas (Martin, 2020:58-68).

Recopilación de información. En muchas situaciones, tener documentación detallada sobre los problemas resulta esencial para convencer a los/as demás de que, de hecho, se trata de situaciones que deben abordarse. Esta documentación podría incluir información sobre trampas, registros financieros, declaraciones de testigos y mucho más. Al lidiar con el fraude se necesitan datos sólidos para demostrar que los comportamientos son intencionales y que no se pueden explicar fácilmente como errores. Al lidiar con el acoso, los detalles de las acciones —incluido qué, dónde, cuándo y cómo sucedió— son vitales para mostrar patrones de comportamiento. Muchos/as académicos/as están bastante capacitados para recopilar datos en sus dominios profesionales, por ejemplo reacciones químicas o formas de retórica. Sin embargo, pocos/as tienen formación en la recopilación de información sobre abusos, especialmente cuando se ven afectados/as ellos/as mismos/as.

Escribir sobre su experiencia. Para convencer a otros/as sobre la existencia y la gravedad de un problema, es útil escribir un relato claro, breve y convincente; los/as académicos/as adquieren habilidades para escribir resúmenes de artículos, pero no para sintetizar este tipo de problemas. Escribir un relato sobre las propias experiencias es especialmente difícil, por eso la formación y la práctica pueden resultar fundamentalmente útiles. En ocasiones otras formas de comunicación también pueden ser útiles, por ejemplo, hablar o producir un podcast.

Comprender la dinámica organizacional y profesional. Para averiguar qué hacer con un problema, es vital comprender cómo funciona el sistema, ya sea un departamento universitario, una asociación profesional, una colaboración a gran escala, un sistema de becas de

investigación o cualquier conjunto de las relaciones que sean relevantes. Comprender cómo funciona el sistema permite realizar predicciones sobre lo que sucederá cuando se tomen medidas. ¿Cómo se manejan las quejas? ¿Qué tipo de personas son ayudadas o marginadas? ¿Quién tiene el poder y cómo se usa?

Muchos/as académicos/as simplemente asumen que los sistemas operan de acuerdo con sus principios explícitos y, por tanto, asumen que los procedimientos formales de quejas funcionan, que las revistas académicas tratan las contribuciones de manera justa y que el personal es promovido laboralmente en función de sus méritos, lo que no siempre es así. Por tanto, es importante ver más allá de la superficie y analizar para comprender los principios operativos reales (Reisman, 1979).

Generar apoyo. Para abordar los problemas resulta muy valioso contar con aliados; trabajar en equipo suele ser mucho más eficaz que actuar solo como individuo. Si hay una petición, cuantos más firmen más fuerte será el mensaje y habrá menor riesgo de represalias para cada uno de los firmantes.

Por tanto, una habilidad vital es saber cómo convencer a otros para que se unan a un esfuerzo colectivo o para que sean partidarios de lo que se denuncia, si es necesario. Ser capaz de escribir una queja es útil, al igual que saber a quién dirigirse, qué decirles, cuándo presionar más y cuándo retroceder, cómo celebrar reuniones y llegar a acuerdos, y muchas otras habilidades para trabajar en grupo. Además de encontrar simpatizantes que se unan a las acciones, también es importante ganarse la simpatía de quienes no están directamente involucrados; convertir a quienes son neutrales en simpatizantes cambia la atmósfera general y facilita la vida de los retadores.

Uso de los medios de comunicación. Para generar apoyo y coordinar a los/as partidarios/as, es valioso saber cómo utilizar los medios de comunicación, tanto los de masas como las redes sociales; esto incluye comprender cómo los/as periodistas seleccionan y escriben historias, saber cómo configurar un sitio web o poner material en la web y estar familiarizados/as con las fortalezas y debilidades de las

plataformas. También incluye saber qué hacer si alguien es atacado en los medios de comunicación o en las redes sociales; por ejemplo, apreciar las ventajas de permanecer en silencio, dar una respuesta personal y organizar a los seguidores para que sean ellos los que respondan. Por tanto, hay que conocer las deficiencias de los canales oficiales relacionados con los medios: sólo quejarse con los editores o con las corporaciones tecnológicas. Algunas universidades ofrecen al personal formación en medios para que puedan promover su investigación; esta formación merece la pena porque puede utilizarse para otros fines.

Comprenderte a ti mismo. Uno de los aspectos más difíciles de actuar contra la injusticia es comprender la propia dinámica personal; por ejemplo, cómo se reacciona ante un ataque. Si, desde el enojo, se comienza a gritar, este rasgo personal puede resultar contraproducente. Por otro lado, si se reacciona con miedo y se retrae en un caparazón, el rasgo tampoco será de gran ayuda. También es importante comprender cómo se es percibido por los demás, lo cual puede ser en extremo difícil pero increíblemente valioso. Es útil saber si los colegas lo/la ven como trabajador/a, amigable y generoso/a, o bién, alternativamente, como volátil, vago/a, engreído/a y frágil, porque la forma en que perciben al/la denunciante afecta su comportamiento frente a lo que ha denunciado. Es posible que sólo se desee que le brinden apoyo emocional, pero, a veces, es más útil que los/as colegas compartan las debilidades que perciben, ya que eso puede permitir ser más eficaz.

Estas seis áreas para desarrollar habilidades se encuentran entre las más importantes, si desea desafiar una injusticia. Se podría decir mucho más sobre cada una, aunque también se debe reconocer que hay otras, dependiendo de la persona y de la situación.

CAMBIO CULTURAL

Ahora se considerará un conjunto diferente de caminos para Adriana, Bernardo y Carlota, quizás sólo disponibles en un mundo ideal.

Adriana consiguió un trabajo en otra universidad, en su nuevo laboratorio la atmósfera era positiva. Todos/as intentaron hacer lo correcto y se entablaron discusiones regulares sobre el comportamiento ético; además, cuando alguien cometía un error, se usaba como una oportunidad para aprender, en lugar de culpar.

Bernardo también consiguió un trabajo en otra universidad; al postularse, fue abierto sobre su franqueza y que había sido despedido. En su nueva universidad, su disposición a hablar se consideró positiva; hubo discusiones en todos los niveles y se agradeció su desacuerdo. Al formular la política, cuando hubo consenso desde el principio, se le asignó el papel de abogado del diablo y dio el argumento más fuerte en contra de la política propuesta. El disenso se valoraba como una ayuda valiosa para la toma de decisiones.

Carlota cambió a otro supervisor en un departamento diferente y entró en una atmósfera de apoyo en la que los/as académicos/as y los/as estudiantes de investigación compartían el interés de ayudarse unos/as a otros/as. Su supervisor agregó su nombre a un artículo en el que hizo una modesta contribución y la ayudó a comprender las mejores prácticas en investigación y autoría.

Adriana, Bernardo y Carlota pasaron de una cultura tóxica y explotadora a una de apoyo y generosidad, la pregunta es: ¿cómo se pueden fomentar culturas positivas? No se crean de la noche a la mañana, ni son fáciles de mantener; implican respeto mutuo, apertura y, a menudo, un espíritu igualitario. Son más fáciles de sustentar cuando los miembros comparten objetivos comunes que se consideran más importantes que el avance individual.

En la literatura sobre administración se pueden encontrar muchas recomendaciones sobre cómo crear organizaciones prósperas. En el mundo académico hay algunos ejemplos aquí y allá, pero, a pesar del énfasis en el alto rendimiento y en instrumentar las mejores prácticas, no parece que la creación de una cultura positiva se haya convertido en un imperativo abrumador. La razón se remonta a las condiciones estructurales que dan forma a las IES: el financiamiento por intereses creados, los sistemas jerárquicos y la competencia entre universidades y entre sus integrantes por poder, prestigio y dinero.

Adriana, Carlota y Bernardo no pudieron crear grupos dinámicos y solidarios por sí solos, pero aprendieron a desempeñar un papel en el mantenimiento de dinámicas positivas en los grupos a los que se unieron, tratando de ser modelos a seguir para los demás y brindando apoyo a sus colegas.

Conclusión

Las IES, al igual que otras organizaciones, tienen todo tipo de problemas, incluidos abusos que afectan negativamente a los/as integrantes de sus comunidades. En lo que respecta al fraude, el acoso y la explotación, la idea normal es que las administraciones son organizaciones salvadoras que establecen códigos de conducta, instancias y procedimientos que disuaden las faltas de conducta y las abordan imparcialmente cuando se producen. Esto está muy bien cuando efectivamente funciona, lo que no siempre es el caso. Es notable la poca atención que se presta a dos enfoques complementarios: el desarrollo de habilidades de afrontamiento y el fomento de culturas de apoyo. Ninguna de éstas se alcanza fácil o rápidamente, pero considerando las muchas y continuas fallas de los canales oficiales, la promoción de habilidades y el fomento del cambio cultural hacia la solidaridad deberían ocupar un lugar prioritario en la agenda.

Agradecimientos

A Magdalene D'Silva, Jody Watts y un revisor anónimo por sus valiosos comentarios sobre una versión previa. A Florencia Peña Saint Martin por la traducción al español.

Bibliografía

Baldridge, J. Victor (1971), *Power and Conflict in the University: Research in the Sociology of Complex Organizations*, New York, Wiley.

Becher, Tony (1989), *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*, Milton Keynes, Society for Research into Higher Education/Open University Press.

Blackburn, Robin (ed.) (1972), *Ideology in Social Science: Readings in Critical Social Theory*, Glasgow, Fontana.

Cundy, Antonia (2019), "Taking the Credit: Can Universities Tackle Academic Fraud?", en *Financial Times*, 7 de septiembre.

Keltner, Dacher (2016), *The Power Paradox: How We Gain and Lose Influence*, Londres, Allen Lane.

Kipnis, David (1976), *The Powerholders*, Chicago, University of Chicago Press.

Kipnis, David (1990), *Technology and Power*, Nueva York, Springer-Verlag.

Krimsky, Sheldon (2019), *Conflicts of Interest in Science: How Corporate-Funded Academic Research Can Threaten Public Health*, Nueva York, Hot Books.

Lawson, Angela K. y Louise F. Fitzgerald (2016), "Sexual Harassment Litigation: A Road to Re-Victimization or Recovery?", en *Psychological Injury and Law*, vol. 9, núm. 3, pp. 216-229.

Martin, Brian (2001), *Technology for Nonviolent Struggle*, Londres, War Resisters' International.

Martin, Brian (2002), "Dilemmas of Defending Dissent: The Dismissal of Ted Steele from the University of Wollongong", *Australian Universities' Review*, vol. 45, núm. 2, pp. 7-17.

Martin, Brian (2013), "Countering Supervisor Exploitation", en *Journal of Scholarly Publishing*, vol. 45, núm. 1, pp. 74-86.

Martin, Brian (2016), "Plagiarism, Misrepresentation, and Exploitation by Established Professionals: Power and Tactics", en Tracey Bretag (ed.), *Handbook of Academic Integrity*, Singapore, Springer, pp. 913-927.

Martin, Brian (2020), *Official Channels*, Sparsnäs, Suecia, Irene Publishing.

McDowell, Gary S.; John D. Knutsen, June M. Graham, Sarah K. Oelker y Rebeccah S. Lijek (2019), "Co-Reviewing and Ghostwriting by Early-Career Researchers in the Peer Review of Manus-

cripts", en *Elife*, vol. 8, e48425, disponible en < https://elifesciences.org/articles/48425>.
Mirowski, Philip (2011), *Science-Mart: Privatizing American Science*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
Newson, Janice y Howard Buchbinder (1988), *The University Means Business: Universities, Corporations and Academic Work*, Toronto, Garamond Press.
Nocella, Anthony J.; Steven Best y Peter McLaren (eds.) (2010), *Academic Repression: Reflections from the Academic-Industrial Complex*, Oakland, CA, AK Press.
Piliawsky, Monte (1982), *Exit 13: Oppression and Racism in Academia*, Boston, South End Press.
Punch, Maurice (2011), *Police Corruption: Deviance, Accountability and Reform in Policing*, Londres, Routledge.
Reisman, W. Michael (1979), *Folded Lies: Bribery, Crusades, and Reforms*, Nueva York, Free Press.
Richardson, Betty (1974), *Sexism in Higher Education*, Nueva York, Seabury.
Robertson, Ian (2012), *The Winner Effect: How Power Affects Your Brain*, Londres, Bloomsbury.
Sarasohn, Judy (1993), *Science on Trial: The Whistle-Blower, the Accused, and the Nobel Laureate*, Nueva York, St. Martin's Press.
Soley, Lawrence C. (1995), *Leasing the Ivory Tower: The Corporate Takeover of Academia*, Boston, South End Press.
Sprague, Robert L. (1993), "Whistleblowing: A Very Unpleasant Avocation", en *Ethics & Behavior*, vol. 3, núm. 1, pp. 103-133.
Stanko, Elizabeth A. (1985), *Intimate Intrusions: Women's Experience of Male Violence*, Londres, Routledge/Kegan Paul.
Vaux, David L. (2016), "Scientific Misconduct: Falsification, Fabrication, and Misappropriation of Credit", en Tracey Bretag (ed.), *Handbook of Academic Integrity*, Singapore, Springer, pp. 895-911.
Westhues, Kenneth (2004), *Administrative Mobbing at the University of Toronto: The Trial, Degradation, and Dismissal of a Professor During the Presidency of J. Robert S. Pritchard*, Queenston, Ontario, Edwin Mellen Press.

Cuerpo, género y sexualidad en el estudio de la violencia en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Mauricio List Reyes*

Los jueces clásicos sólo dan fe a la denuncia de una víctima si todos los signos físicos, los objetos rotos, las heridas visibles, los testimonios concordantes, permiten confirmar sus declaraciones.

Georges Vigarello

Introducción

Hasta hace unos pocos años, el tema de la violencia en los estudios sociales en México era parte de la diversidad de las preocupaciones que llevaban al desarrollo de protocolos de investigación, sin que destacara frente a otras temáticas. Esto resultaba contrastante en comparación con la gran cantidad de trabajos que se realizaban en otros países, como Colombia, en donde se había producido un desarrollo importante en la investigación al respecto, atendiendo las realidades específicas de esos contextos. Es relativamente reciente el lugar destacado que ocupa el tema de la violencia dentro de la preocupación académica en México, considerando sus diversos tipos y los múltiples contextos en los que ésta se produce en el nivel nacional.

A pesar de que durante mucho tiempo hubo resistencias para abordar dicha temática, es innegable que las condiciones actuales en

* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

la que se expresa hacen inevitable referirse a ella, pues ha permeado todos los ámbitos de la vida cotidiana de nuestro país, incluso aquellos que en algún momento se consideraron ajenos a este conflicto. En este sentido, en el presente texto me quiero referir a la manera en la que la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) ha abordado en los años recientes la violencia que se vive a su interior a través de diversas políticas universitarias que tendrán que ser evaluadas.

Quiero retomar inicialmente una aseveración de Bourgois quien afirma "La violencia castiga desproporcionadamente a los sectores estructuralmente vulnerables de la sociedad y frecuentemente no es reconocida como violencia ni por las víctimas ni por los verdugos, que a menudo son uno y lo mismo" (2009:1). De alguna manera, esta circunstancia expresada por el autor se veía reflejada dentro de la BUAP, sin que se le diera la atención y el tratamiento necesarios. En realidad, fue hasta que aumentó el número de casos denunciados, así como la gravedad de los hechos, cuando se hizo evidente que era imposible seguir desestimando su existencia.

Por otra parte, a pesar de tener conciencia acerca de las diversas formas de violencia asociadas al género y a la sexualidad, identificar su existencia y comprender su dinámica en las instituciones de educación superior igualmente generó una gran resistencia al interior de las mismas entidades. De forma sorprensiva, uno de los sectores que así se expresaron fue el personal académico, que la consideraba como un ataque al prestigio de las instituciones, quizás bajo la falsa premisa de que a mayor nivel académico menores posibilidades existen de ejercer alguna clase de violencia en el interior de la institución. No podemos negar que, ante todo, estamos frente a una institución disciplinaria en términos de Foucault, lo que hace suponer que efectivamente es posible evitar su presencia.

Diversas autoras han evidenciado que la producción de conocimiento pasa por el lado de la subjetividad, lo que Donna Haraway (1995) llama "conocimientos situados". En este sentido, parecía impensable que la universidad volteara a verse a sí misma y problematizara las relaciones de estudiantes, académicos y funcionarios tomando como premisa inicial la consecuencia de las diferencias de género y sexualidad en las mismas. No obstante, el impulso y determinación de

gran cantidad de universitarias ha abierto la posibilidad de que se generen procesos de autodiagnóstico y atención a dichas dinámicas.

La violencia en la BUAP

Sabemos que prácticamente desde que se dio acceso a las mujeres a las instituciones de educación superior, se presentaron las más diversas formas de violencia dirigidas hacia este sector que era considerado casi como intruso en la institución. Por lo mismo, bajo la vieja premisa que posicionaba a los hombres más cerca de la razón y a las mujeres más cerca de la naturaleza, la visión masculina estimó como irrelevantes e intrascendentes los conflictos que históricamente sufrieron las mujeres que deseaban cursar estudios superiores. Es decir, lo realmente importante en la universidad era el conocimiento, la formación académica, la investigación y, por tanto, la violencia denunciada por las mujeres se entendió como un asunto personal que cada quién debía resolver y que no era responsabilidad de la institución.

Se debe tomar en cuenta que, en realidad, las formas de violencia física, con consecuencias visibles y duraderas para la víctima, son escasas en las instituciones de educación superior. De ahí que se invisibilicen otras formas de violencia que no por sutiles son menos contundentes.

Es importante enfatizar el hecho de que no se pueden entender las diversas formas de violencia que se presentan en la universidad si no se toma en cuenta el clima criminal y los inauditos niveles de impunidad en los contextos local y nacional, que al menos en los últimos quince años ha afectado de manera lacerante a nuestro país.[1] No es

[1] En los últimos años se han denunciado hechos delictivos en los que han perdido la vida estudiantes universitarias de la BUAP. Apenas en 2020, previo al confinamiento por la pandemia de Sars-cov 2, se llevó a cabo en la capital del estado la que se ha considerado como la marcha más grande en la historia de la ciudad, en protesta por el asesinato de tres estudiantes y el chofer de una aplicación en Huejotzingo. La marcha que trajo consigo el paro de labores universitarias durante más de un mes, tuvo como principal exigencia garantizar la seguridad pública en el estado, poniendo énfasis en la seguridad para estudiantes universitarios. La movilización tuvo la fuerza necesaria para obligar al gobernador del estado a pronunciarse de manera inmediata

necesario insistir en que en las últimas décadas se ha experimentado un desproporcionado aumento en las expresiones de violencia y que la ilusión de que no llegaría a Puebla se esfumó rápidamente generando un clima de zozobra, especialmente en algunas zonas del estado.[2]

En este contexto, durante un año (2014-2015) llevamos a cabo una investigación diagnóstica al interior de la BUAP que contó con el financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) a través de la convocatoria titulada "Violencia de género en las instituciones de educación superior" (List, 2015). Al proyecto fueron invitados profesores y estudiantes de posgrado[3] quienes han participado directa o indirectamente en las actividades del área de investigación de antropología de la sexualidad, del Colegio de Antropología Social de la BUAP.

Es así que nos dimos a la tarea de llevar a cabo esta empresa que tuvo sus dificultades tanto en el plano académico como en el administrativo, en buena medida porque nos encontramos frente a una institución compleja y que hasta este momento no se había dado a la tarea de evaluar los niveles de violencia existentes a su interior. No obstante, fue posible reunir datos muy importantes que ayudaron a percatarnos de lo amplio y complejo del problema que nos habíamos planteado.

En contraste, el trabajo de campo, que consistió en dialogar con estudiantes universitarios, generalmente fue enriquecedor gracias a la disposición de la mayoría de ellos. Esto permitió que los miembros

---

por la generación de acciones más eficaces para garantizar la seguridad ciudadana. Puede consultarse: <https://www.milenio.com/estados/estudiante-de-la-buap-es-asesinada-por-su-pareja>; <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/50-mil-jovenes-mega-marcha-estudiantil/>.

[2] De acuerdo con la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana llevada a cabo por el INEGI durante el segundo trimestre de 2022, hubo un aumento en el porcentaje de la población de 18 años y más que durante junio de ese mismo año se sintió insegura en la ciudad de Puebla (aumentó en 14.9%). De igual manera el porcentaje de la población de mujeres de 18 años y más que durante el primer semestre de 2022 enfrentó alguna situación de acoso y/o violencia sexual en lugares públicos fue de 21.7%, ligeramente por debajo de la media nacional. En <https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ensu/doc/ensu2022_junio_presentacion_ejecutiva.pdf>.

[3] Participaron en la investigación Abel Lozano, Adriana Fuentes, Jhonatthan Maldonado, Quetzali Bautista, Tonalli Pérez y Lourdes Salas.

del proyecto recuperaran múltiples testimonios que dieron cuerpo a cada uno de los subproyectos que se llevaron a cabo durante un año.

Uno de los aspectos que observamos fue que en la universidad están presentes una serie de condiciones (de clase social, edad, género, ocupación, etnicidad, identidad sexual, discapacidad) que rebasan las propiamente académicas, hacia las cuales se dirigen las diversas formas de violencia. En los contextos de educación superior estas circunstancias no suelen detectarse, y por tanto sancionarse, y tampoco están reguladas por autoridad alguna, más aún cuando se presentan fuera de las aulas, en donde ni los académicos ni las autoridades administrativas son capaces de atenderlas mientras no haya una denuncia de por medio.

Por otra parte, la universidad no podía mantenerse indiferente ante las recomendaciones de diversos organismos nacionales e internacionales, ni ante los múltiples llamados de diversos actores universitarios en el sentido de generar acciones para atender las diversas expresiones de violencia. De tal forma, desde 2016 se han generado una serie de esfuerzos institucionales a los que habrá que dar seguimiento para constatar sus efectos en las dinámicas cotidianas de la universidad.

Violencias: definiciones y expresiones

Desde este punto de vista, es necesario reflexionar acerca de la violencia de género, así como de la violencia sexual, considerando que van más allá de la fórmula hombre/agresor-mujer/violentada. En este sentido se entiende que: "El género no es propiedad de los cuerpos ni algo existente desde el origen en los seres humanos, sino que es el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales" (Lauretis, 1991:234). Por lo tanto, el género no es lo mismo que sexo, "no representa a un individuo de manera inherente o natural; sino a una relación que implica la pertenencia a una clase, a un grupo, a una categoría elaborada socialmente con anterioridad a los sujetos asignándoles significados específicos" (Lauretis, 1991:237).

Cabe dejar claro que la violencia contra las mujeres es preocupante y requiere ser atendida a través de múltiples estrategias. Esta propuesta incluye una visión del género compleja en la que partimos de la distinción entre género y mujeres; considerando que la de género es una relación social signada por el poder y su ejercicio (Scott, 2008), enmarcada en una cultura de género que refuerza una división sexual del trabajo y mantiene relaciones asimétricas entre los sujetos de género (Muñiz, 2005). El género crea elaboraciones simbólicas representadas en lo femenino y lo masculino, además de tener la función de mantener, a través de la violencia (sutil-hostil), una estructura social masculina y heterosexual que excluye, castiga y discrimina a mujeres y hombres que no responden a las normatividades que la misma impone (Butler, 2002).

Para nosotros, esta mirada puede develar las múltiples manifestaciones de la violencia existente en el campus universitario, dentro de las relaciones y prácticas que los miembros de la comunidad mantienen cotidianamente y que es necesario conocer y analizar.

Huacuz (2011), siguiendo a Izquierdo, plantea una postura crítica respecto de la noción de violencia de género. Afirma lo siguiente: "Igual que esta autora, considero que el término 'violencia de género', estructura el sexismo y el patriarcado, su propuesta permite rebasar los límites del carácter instrumental de la definición legal [y] toma en cuenta la intervención de factores estructurales" (Huacuz, 2011:19). Es claro que la autora considera limitado este concepto, lo que la lleva a explorar otras posibilidades que le otorguen mayor precisión analítica; así llega al concepto de violencia falocéntrica. Concuerdo con la autora en que el concepto de violencia de género es insuficiente en un análisis de este nivel de complejidad, más aún cuando se presenta en contextos como el universitario en el que se tiene que atender la más amplia diversidad de situaciones de violencia.

Por supuesto, es importante definir a qué violencia se está haciendo referencia en el caso concreto de la universidad, para así comprender el alcance de las acciones que se han llevado a cabo en la institución. Como ya se ha dicho, la violencia de género ha estado presente en la universidad de forma constante; sin embargo, es nece-

sario observarla desde una perspectiva interseccional, para comprender su complejidad, su dinámica, y a partir de ello proponer acciones para su atención.

En ese sentido, habría que considerar, siguiendo los señalamientos de Bourgois (2009), que en principio estamos ante una violencia estructural. Ésta se entiende como una expresión de estructuras sociales basadas en la desigualdad y el abuso de poder, fundamentadas tanto en el patriarcado y el machismo, que operan como base a partir de la cual se sostienen en términos simbólicos las estructuras sociales que generan, reproducen y multiplican la violencia en general, y la violencia de género en particular.

Para la comprensión de la violencia en la universidad hemos querido retomar la propuesta de Elsa Muñiz quien plantea las "prácticas corporales" de la violencia, ubicándolas en el ámbito del biopoder y de la biopolítica (Muñiz, 2011).

De acuerdo con dicha propuesta, las prácticas corporales de la violencia forman parte de un contexto histórico específico. No podríamos entender las diversas formas de expresión de la violencia que observamos actualmente si no las ubicamos dentro de un momento particular en el que se han ido construyendo una serie de relaciones sociales en las cuales las mujeres, las personas LGBT, los infantes, entre otras, han adquirido un protagonismo y visibilidad que no tenían hace unas cuantas décadas. A ello hay que añadir lo que la misma Elsa Muñíz denomina como *cultura de género*, es decir, la manera en que operan las relaciones entre hombres y mujeres hoy en día. En este sentido, afirma que "cualquier forma que adopte la violencia hacia las mujeres es atravesada por el género" (2011:88). Por ello, propone, se requiere ver a la violencia como un dispositivo de la corporalidad, a partir del cual se constituye el sujeto de la violencia sexual.

Habría que ubicar entonces a la universidad en el marco de la creciente violencia que ha experimentado el país al menos desde principio de siglo. A partir del aumento de los grupos del crimen organizado y de las estrategias emprendidas por el Estado mexicano, dicha violencia se ha extendido a prácticamente todo el país, acompañado de una

impunidad casi total que alienta cada día mayores casos de agresiones que no distinguen sexo ni edad.[4]

Cabe preguntarse entonces por las acciones desarrolladas desde la universidad para atender las situaciones que cotidianamente se presentan entre su comunidad. Retomando nuevamente el planteamiento de Muñiz, hay que decir que:

> Parece que estamos ante algo mucho más grave, la violencia sexual es parte constitutiva de la vía que han tomado las cosas en un contexto donde la cultura de género se reedita y reproduce constantemente, participando de una moral sexual que profundiza la hipocresía y la simulación que la han caracterizado, al menos desde el siglo XIX (2011:91).

Se debe señalar que dichas dinámicas se expresan de muy diversa manera en las unidades académicas, lo cual responde a múltiples factores: desde la disciplina a la que está enfocada hasta las características de su población estudiantil.

Como afirma Butler, "Esto significa que en parte cada uno de nosotros se constituye —como lugar de deseo y de vulnerabilidad física, como lugar público de afirmación y exposición—" (2006:46). Las estudiantes de la BUAP se han constituido entonces a partir de ciertas formas de interacción, en donde más allá de la vulnerabilidad que perciben en su entorno, han sido señaladas como incapaces de confrontar las diversas formas de acoso a las que se hallan sometidas y, por tanto, han sido constituidas como víctimas sin posibilidad de acción.

El acoso, la acción sobre los cuerpos de las jóvenes estudiantes, sean las de Cultura Física, sean las que transitan por la Facultad de Ingeniería, o cualquier otra estudiante universitaria, forman parte de lo que llamábamos más arriba las prácticas corporales de la violencia,

[4] De acuerdo con el documento (Le Clerq y Rodríguez, 2020) publicado por la UDLAP, "México ocupó el lugar 60 de 69 países que tuvieron información estadística suficiente para el cálculo del IGI-2020. En la edición anterior obtuvo el lugar 65 de 67 países. El rubro en el que tuvo una peor calificación fue en la dimensión estructural del sistema de justicia (95.65)" (2020:198).

generada a partir de una cultura de género que en las últimas décadas ha apelado con gran fuerza a la feminidad y al discurso del amor romántico a través de las tecnologías de género (Lauretis, 1991) para constituir a cierto tipo de sujetos femeninos, lo que Muñiz llama dispositivo de la corporalidad.

Las movilizaciones producidas en los niveles nacional e internacional durante los últimos años, el movimiento *Me Too*, y de igual manera otras iniciativas feministas, sin duda han tenido efectos muy importantes en el ánimo de las estudiantes universitarias y no han podido ser ignoradas por sus autoridades. Es claro que las resistencias en las distintas unidades académicas han estado presentes a pesar de que se han ido delineando políticas institucionales que pretenden atender dicha problemática, tal como se verá más adelante.

Misoginia y homofobia son dos conceptos que tienen mucho en común y que deben ser considerados en el análisis de la violencia a la que nos referimos aquí. Si bien se trata de dos fenómenos generalizados, la forma en la que se expresan suele variar de un contexto a otro, por lo que se hace necesario definirlos considerando las normas de género y de heterosexualidad en las que se basan.

Como lo ha expresado Foucault (1991:38), a pesar de que en el contexto escolar prácticamente no se habla de sexo, ha sido planeado y organizado en función de éste, y si echamos un vistazo a la universidad, es posible descubrir que igualmente opera en función de una cierta concepción de género y sexualidad. Así, hay un permanente disciplinamiento de los cuerpos que organiza su movilidad, su uso del espacio y hasta sus formas de interacción social.

En este sentido, es necesario recuperar la noción de Judith Butler (2001) en relación con su planteamiento acerca del carácter performativo del género, al que define como esa posibilidad de recrear constantemente los atributos del género. Este sentido performativo se puede comprender en el marco de las acciones de todos los días, pues continuamente el sujeto se halla frente a esas maneras en las que se están reproduciendo los elementos que recuerdan cómo se espera que sea lo masculino y lo femenino.

Es la heterosexualidad la que se constituye en el modelo legítimo excluyendo las formas diversas que han construido los sujetos, las

cuales son colocadas en el ámbito de lo repudiado, de lo abyecto. De ahí que encontremos que esa diversidad sexual, que se sale del modelo heterosexual, quede colocada en un mismo ámbito en donde la exclusión es la norma y donde no hay inteligibilidad, porque siempre uno u otro elemento se sale de esa coherencia que deben guardar los elementos señalados.

Igualmente hay que resaltar que el objetivo de la universidad es formar profesionistas que se ajusten a modelos socialmente establecidos, definidos por las comunidades científicas o profesionales, que no dan pie a formas transgresoras de ningún tipo, incluidas las relativas a género y sexualidad, a pesar de que ello "no tenga que ver" con el campo profesional específico (BUAP, 2021:13).

Ahora bien, resulta imperativo preguntarse por su dinámica entre los diversos miembros de la comunidad universitaria, considerando el papel de administrativos, docentes y de estudiantes, a partir de las diversas relaciones de poder en las que se ven envueltos.

Misoginia y homofobia son dos formas de expresión de la violencia que suele invisibilizarse, y en ello inciden dos factores fundamentales: en primer lugar, se relaciona con el sujeto al que va dirigida la violencia, es decir, mujeres —y aquí incluimos a cis y trans—, por un lado, y sujetos que no siguen la norma heterosexual y de género, por otro. Diríamos en este sentido que es una violencia que se ejerce mayoritariamente desde la posición del varón heterosexual. Es una forma de violencia que poco se visibiliza y menos se denuncia, en parte porque muchos sujetos han vivido esa violencia a lo largo de su vida y la han naturalizado. Son formas de ejercicio del poder, de disciplinamiento y, como diría Foucault, de producción de cuerpos dóciles: "un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado" (Foucault, 1995:122).

De hecho, la escuela —y la universidad no está exenta— tiene por tarea ese mismo disciplinamiento. De tal manera que la universidad igualmente ejerce su poder disciplinador de diversas maneras: a través de los procesos administrativos, que definen el acceso y permanencia en la institución; de las actividades académicas en las que se suele mantener una diferencia explícita en la participación escolar por motivos de género, muy particularmente en programas considerados

“masculinos”, o de la acción de los pares que mantienen una permanente vigilancia en todo el entorno universitario, al género normativo y la heterosexualidad obligatoria.

A lo largo de nuestro trabajo de investigación en diversos contextos sociales, nos hemos encontrado que misoginia y homofobia son recurrentes en la constitución de la masculinidad y feminidad hegemónica. No es descabellado pensar entonces que la homofobia podría estarse oponiendo a algo más amplio que la orientación sexual, es decir, también puede considerarse como un rechazo a la trasgresión del género desde un discurso homofóbico. Ello implica:

> El rechazo a las personas o los actos que no siguen el modelo heterosexual hegemónico o que en su actuar cotidiano revelan actitudes sexuales y/o genéricas diferentes a las establecidas para lo masculino y lo femenino desde las tecnologías de género, a partir de prácticas que pueden ir desde el desdén, pasando por la injuria hasta actos de agresión que pueden llevar hasta el asesinato (List, 2009:155).

Las y los jóvenes reciben de la escuela mucho más que una educación en contenidos: se forman en los valores dominantes de nuestra sociedad. A través de las relaciones que se establecen en los colegios y universidades, se interiorizan las normas de género y sexualidad al tiempo que muchas otras de clase social, etnia o discapacidad, por citar algunos ejemplos. Pronto aprendemos que la desviación a la coercitiva coherencia entre sexo/género/cuerpo/práctica sexual se castiga con mecanismos como la injuria, la exclusión social y, en ocasiones, con agresiones físicas. Ser señalado como “marica”, “marimacho”, “puto” y “puta” conlleva a una estigmatización del estilo de vida y de los sujetos mismos.

Para fines de este apartado presentamos algunas de las expresiones de la violencia sexual que se enuncian en los comportamientos, los chistes y comentarios que sostienen los estudiantes sobre hombres y mujeres.

En el documental *Examined Life* (2011), Judith Butler le comenta a Sanaura Tylor que pensar la violencia sobre las personas que tienen una representación del género que no se ajusta a los estándares idea-

les de la feminidad y la masculinidad conlleva un cuestionamiento sobre la forma en que las personas caminan, cómo usan sus caderas, qué hacen con las partes de su cuerpo, para qué usan su boca, para qué usan su ano o cómo permiten que sea utilizado.

Uno de los autores de nuestro libro, Jhonatthan Maldonado, recoge en la Facultad de Ingeniería de la universidad las expresiones que los estudiantes utilizan para señalar tanto a las jóvenes que se atreven a circular a través de esa facultad como de los varones que no se ajustan al modelo de masculinidad hegemónica. Entre otras, les gritan: "¡No seas puto! Camina como se debe" (Maldonado, 2015:154).

La atención a la violencia en la universidad

La BUAP en su *Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género* ha retomado la definición de violencia de género del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), quienes a su vez lo toman de *Género y reforma del sector de la seguridad* publicado por ONUMujeres. Este documento a la letra dice:

> Violencia de género. Son las formas de violencia basadas en las diferencias adscritas socialmente para las mujeres y los hombres; lo cual implica que la violencia de género no tenga como únicos blancos a las mujeres o las niñas, sino también a los hombres, niños y minorías sexuales. Por ello, los ejercicios violentos de poder basados en la identidad de género o en la orientación sexual de las víctimas son clasificados en la categoría de violencia de género (INMUJERES, 2007:121).

Por supuesto el texto original es más amplio y complejo pues evidentemente su objetivo es otro. No obstante, es importante señalar que no siempre se logra hacer operativas, en el marco de la política pública, las discusiones teóricas y los resultados de investigación. Hay que decir que el sentido de urgencia que suele tener el desarrollo de marcos jurídicos y su traducción en políticas públicas hace difícil conciliar sus particularidades. Es claro que nos referimos a dos ám-

bitos en los que los lenguajes, el objetivo y la reflexión tienen premisas y efectos distintos, sin que necesariamente se encuentren contrapuestos.

Es justamente en estos ámbitos donde se evidencia la necesidad de un diálogo entre los planteamientos teóricos y la norma legal que permita una mayor precisión conceptual, pues sus efectos son fundamentales en la prevención y atención de las diversas formas de violencia en la institución.

Como ya lo hemos planteado, en la universidad no existía la intención de atender las prácticas y representaciones en torno al género sino sus efectos pues, al naturalizarlos, no se asumía como corresponsable en la producción de los discursos sobre los cuerpos.

Es claro que, ante un tema tan sensible y tan delicado, los esfuerzos nunca son demasiados para enfrentar una serie de prácticas sociales que refuerzan los modelos jerárquicos, que fundamentan diversas formas de violencia, que reproducen las jerarquías entre los cuerpos y, a partir de diversas condicionantes sociales como la clase, la edad, la etnia, la nacionalidad, la identidad sexual o discapacidad, que producen sujetos de violencia y exclusión intra e intergenérica (Dorlin, 2009).

En este sentido, dentro de la investigación observamos al género como un fenómeno transversal a la realidad social, asumiendo que históricamente influye en el actuar de los sujetos al establecer representaciones, imágenes de la feminidad y la masculinidad que organizan a la sociedad y a los individuos, produciendo y determinando sujetos.

Para el desarrollo de la atención a las formas de violencia referidas, las instituciones de educación superior cuentan con una serie de instrumentos jurídicos de alcance local, estatal y federal, además de los tratados internacionales suscritos por el estado mexicano y que tienen valor jurídico en torno a este tema.

Me interesa recuperar particularmente la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres que tuvo su última modificación en 2018, por su referencia directa al sistema educativo:

> X. En el sistema educativo, la inclusión entre sus fines de la formación en el respeto de los derechos y libertades y de la igualdad entre mu-

jeres y hombres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; así como la inclusión dentro de sus principios de calidad, de la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

Sin duda esta aseveración es de la mayor importancia por el alcance que debiera tener al interior de las instituciones educativas pues representa una asignatura pendiente en muchas de ellas, en las que tendría que haber garantía de cumplimiento de acciones de tolerancia, libertad e inclusión. Por otro lado, es un hecho que muchos instrumentos jurídicos hablan de igualdad entre hombres y mujeres sin que ello suponga acciones afirmativas que puedan hacer efectiva dicha igualdad. De sobra sabemos que no puede hacerse efectiva por decreto, sino que requiere una serie de acciones, muchas veces acompañadas de presupuestos, que las instituciones no suelen estar dispuestas o en condiciones de destinar.

La BUAP es un ámbito de interacción en el que se presentan diferencias importantes a partir de los diversos espacios en los que se desarrollan las relaciones entre hombres y mujeres. Cada facultad se constituye así en un micro territorio en el que operan lógicas distintas en función de la composición de su comunidad. Dichas dinámicas varían enormemente entre la facultad de Medicina y la de Enfermería, por ejemplo. Mientras la primera es mixta la segunda está compuesta mayoritariamente por mujeres, y ello incide en las formas en que tanto las jóvenes estudiantes en general, como los chicos no heterosexuales, pueden actuar en cada uno de esos sitios.

Es importante recordar que, como parte de los compromisos internacionales y nacionales que ha establecido nuestro país, en diversos momentos las instituciones públicas han debido implementar acciones específicas que demuestren su compromiso con la equidad de género. Es por ello que en diversas administraciones se llevaron a cabo acciones, pretendidamente de atención a la mujer, como la creación del llamado "Espacio de la mujer", un aula en el centro del campus universitario que puede ser utilizado cómodamente por un máximo de diez personas, en la que se instalaron dos pantallas de televisión, sillones y se dotó de revistas comerciales, con la intención de que se

convirtiera en un espacio para que las mujeres pudieran estar sin el acoso masculino. Cerca de allí se construyó una pista de atletismo miniatura y se instalaron aparatos para la realización de ejercicio, todos pintados de rosa, ubicados fuera del área deportiva de la universidad, en un espacio que colinda con un estacionamiento y a un costado de la Facultad de Ingeniería, justamente donde se ha podido constatar una mayor frecuencia en el acoso hacia las alumnas. Estas acciones nos dan una idea de la manera en que la universidad valoraba a sus alumnas. Por supuesto se trataba de una visión absolutamente misógina y paternalista que las menospreciaba e infantilizaba; no las estaba considerando en un estatus académico e intelectual semejante al de sus contrapartes varones. La apuesta se hizo partiendo de una visión estereotipada de la feminidad, sin intentar acercarse a los intereses y necesidades de ese sector de la población estudiantil. Desde este punto de vista lejos de atender las necesidades de un sector de la población estudiantil, lo que demostraban dichas acciones era el menosprecio profundo hacia ese mismo sector.

En octubre de 2016, diversas académicas y académicos de la BUAP fuimos convocados a una reunión con el rector de la universidad para participar en un grupo de trabajo en torno a la forma en que la universidad debía abordar la transversalización de la perspectiva de género y la violencia que ya era imposible negar. En una primera reunión se discutió la manera en que la institución venía desarrollando acciones en torno a estos temas, y de qué manera podía avanzar en sus estrategias de atención a la población femenina. De igual manera, en ese primer momento, el rector consideró que sería de utilidad la asesoría del Consejo Ciudadano de Seguridad y Justicia del Municipio de Puebla, por la atención que habían puesto al tema de la inseguridad en la ciudad capital.

Lo primero que se evidenció fue que las "acciones afirmativas" hacia la mujer en la institución, lejos de tener una perspectiva de género partían de una visión machista y, por lo mismo, lejos de atender una serie de problemáticas que ya se habían detectado, tendían a reiterar una visión misógina que además naturalizaba la diferencia de los sexos, con lo cual se reproducían formas diversas de violencia de género (Álvarez, 2014:21).

En este sentido, se cuestionó la realización de la "Feria de la mujer", que para el 8 de marzo convocaba a escuelas de la ciudad dedicadas a formar profesionales técnicas en corte de cabello, maquillaje, modelaje, etcétera, así como a algunos comercializadores de ropa, accesorios, maquillaje y otros "productos de belleza". Finalmente se contrataban "animadores" de alguna estación de radio local para organizar concursos en los que se premiaba la *belleza y feminidad* de las estudiantes universitarias. Esta feria era cada vez más cuestionada por las propias universitarias, entre quienes iba creciendo la exigencia de atención a situaciones de hostigamiento y acoso, y de contar con una mayor seguridad ante los feminicidios de los que habían sido víctimas algunas estudiantes en los años recientes.

La primera acción que se implementó fue la campaña "Cuenta conmigo", durante la cual se elaboraron afiches con distinta información, cuya intención fue de sensibilización y atención en torno a la violencia en la universidad. Junto con ella se distribuyó el "violentómetro", diseñado en el Instituto Politécnico Nacional, y que tuvo una muy amplia distribución y presencia en toda la universidad. Esta campaña duró varios meses y abarcó todas las instalaciones universitarias, así como los medios de información de la institución, tanto electrónicos como impresos. No está demás decir que elementos como el violentómetro se han mantenido presentes en las dependencias universitarias

Más tarde, en 2019, se publicó el Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género en la BUAP, aprobado por el Consejo Universitario, con la intención de hacer efectiva la acción de la universidad ante dicha problemática. No obstante, era evidente que la sola publicación del reglamento no lograría un cambio en la institución, y por tanto había que seguir trabajando en su atención.

Así, el 24 de febrero de 2020, luego de una serie de movilizaciones en Puebla en protesta de recientes feminicidios, se dio a conocer el asesinato de tres estudiantes universitarios y un chofer de Uber en la entidad, lo que detonó la mayor movilización estudiantil en muchos años y en la que participaron, según algunas estimaciones, hasta 150 mil estudiantes de instituciones públicas y privadas en demanda de escla-

recimiento de los hechos y de mayor seguridad. Se decidió después un paro indefinido de labores que se alargó por más de un mes, empalmándose posteriormente con el confinamiento debido a la pandemia de Covid 19. Asimismo, debemos señalar que este movimiento estudiantil igualmente estableció, como una de sus principales exigencias, la atención a los múltiples actos de violencia de género en la universidad. Habría que decir que derivado de ese proceso se generaron sanciones hacia académicos universitarios, quienes habían sido señalados por actos de acoso y hostigamiento en las instalaciones de diversas unidades académicas, y que fueron difundidas por la prensa local. A partir de las denuncias, algunos de ellos fueran dados de baja de la universidad.

En este contexto, en 2020, se creó la Dirección Institucional de Igualdad de Género de la BUAP, cuyos objetivos son: "Coordinar y articular de forma horizontal todas aquellas actividades que se desarrollen en la Universidad con vías a promover y consolidar la institucionalización y transversalización de la Perspectiva de Género", y "Contribuir de manera estratégica con el diseño e implementación de políticas y acciones que permitan atender de forma directa y eficaz la violencia de género y la discriminación a la diversidad humana a través de un programa institucional de prevención". A su cargo se puso a una académica que durante más de veinte años ha coordinado el Centro de Estudios de Género de la institución, la doctora Maricarmen García, y por tanto con un amplio conocimiento en el tema.

De manera simultánea se estableció el Observatorio para la Prevención y Atención de la Discriminación y la Violencia de Género, como parte de la Dirección de Acompañamiento Universitario, que tiene como objetivo identificar o visibilizar los avances o las carencias que tenga la BUAP en los temas de legislación universitaria, lenguaje incluyente y no sexista, sensibilización en género, igualdad de oportunidades, educación con perspectiva de género, atención y prevención de la violencia de género, y entornos laborales con perspectiva de género. El trabajo de estas últimas dos instancias se ha desarrollado durante el periodo de confinamiento, y por tanto, con limitaciones en su acción e incidencia en la vida universitaria.

Es importante señalar que el protocolo que se diseñó y aprobó en la universidad por parte del Consejo Universitario señala las instancias y autoridades competentes en la prevención y la atención de la discriminación y violencia de género, explica el procedimiento de prevención y atención, así como la manera de presentar una queja, la forma en que se llevará a cabo la investigación correspondiente y las sanciones que podrá imponer la institución.

En este punto considero necesario plantear algunos aspectos que me parecen problemáticos y que sin duda no son de fácil solución. En primer lugar, es importante mencionar que, además de una sensibilización en el tema, se requiere que los funcionarios universitarios cuenten con la capacitación necesaria para atender estas complejas problemáticas, ello incluye de manera destacada a los funcionarios del más alto nivel.

Así, no obstante que el documento es claro respecto de las responsabilidades y formas de actuación, no hay una definición de los procesos de capacitación de los operadores de las diversas instancias que se mencionan, lo cual le resta certidumbre a los procesos mencionados.

La universidad propone la creación de una figura de pares —estudiantes y académicos— para ser el primer contacto para la presentación de una denuncia en las unidades académicas y administrativas. Quienes aspiren a ocupar uno de estos puestos honoríficos deben demostrar sensibilidad y conocimientos tanto en temas teóricos de género como del marco jurídico universitario, y llevar a cabo sus labores fuera de sus horarios laborales o de estudio. Asimismo, se les pide comprometerse con la capacitación, ya sea a través de los medios que provea la universidad o por cuenta propia.

Sin duda, la actual administración entendió que no era posible seguir evadiendo su responsabilidad y que resultaba indispensable llevar a cabo acciones contundentes frente a las demandas de la comunidad universitaria. El paro estudiantil que en el nivel local se organizó a principios del año 2020, con una exigencia clara de atención a la violencia y la delincuencia por parte de las autoridades tanto estatales como universitarias, representó un parteaguas que sin duda debe ser considerado como un punto de no retorno a las viejas for-

mas de manejo de estas problemáticas. Aún es muy pronto para evaluar las nuevas directrices establecidas, sin embargo las siguientes administraciones deberán consolidar estos procesos y garantizar la atención a la comunidad universitaria en estos importantes temas.

Conclusiones

He sido reiterativo en reconocer la importancia de una definición de violencia de género en relación directa con la violencia hacia las mujeres. Pero también he querido insistir en la necesidad de considerar en términos más complejos dicha noción, pues considero que, más allá de la reflexión sobre la violencia, la noción de género no debería remitirnos a la de mujer o a la de diferencia sexual. No obstante, también me ha interesado dejar claro que, para efectos de este acercamiento al tema, resulta fundamental complejizar la discusión, ampliando el universo de investigación, considerando a hombres y mujeres que igualmente están definidos por aspectos como la clase, la etnia, la edad, la orientación sexual, etcétera. En este sentido la reflexión que he hecho pretende servir de acercamiento a la violencia que múltiples sujetos viven día a día en el entorno universitario.

Por ende, reflexionar la violencia de género desde las formas que adopta la violencia social en su conjunto no significa reducir su importancia ante otras expresiones más urgentes y más despiadadas. Referirme a la violencia de género como parte de este entramado de violencias cotidianas implica buscar su significado en este momento. Al mismo tiempo, reflexionar acerca de su significado contemporáneo permite buscar nuevas formas de comprensión de un fenómeno siempre presente y, desde luego, también las maneras de erradicarlo.

En este sentido, he querido ser muy explícito al señalar que misoginia y homofobia son dos formas en que se expresa la violencia en el contexto universitario que tiende a invisibilizarse, pues no se reconoce como aspecto que tendría que atender la institución. A pesar de su gravedad y de que cotidianamente numerosos estudiantes están expuestos a ello, incluso existe una política de negación a esta realidad que no quiere ver las consecuencias negativas sobre el tejido social.

Es importante señalar que la institución educativa sigue reproduciendo la cultura de género hegemónica de la sociedad, que de manera reiterativa repite dicotomías y esencialismos cuando pretende acercarse a dicha problemática; por ello no da cuenta de la diversa gama de posibilidades del ejercicio de la violencia y, en consecuencia, las políticas diseñadas desde esta perspectiva tienden a aislar tanto las soluciones como a los sujetos que la sufren. El conocimiento de las prácticas en torno a la violencia que se presenta en los ámbitos universitarios resulta fundamental y urgente para proponer posibles soluciones a las realidades que nos arroja dicha problemática.

A partir de los planteamientos que expongo aquí, considero que es prioritario que la universidad empiece a considerar seriamente estos temas y que atienda una problemática que viven diariamente estudiantes, profesores y trabajadores de la institución. Recientemente se han dado pasos muy importantes por parte de la BUAP para atender estas violencias; igualmente hay que destacar que dichos pasos fueron precedidos por una importante movilización estudiantil que paralizó a la institución para demandar su atención.

Bibliografía

Álvarez González, Rosa María y Alicia Elena Pérez Duarte y Noroña (2014), *Aplicación práctica de los modelos de prevención, atención y sanción de la violencia de género contra las mujeres. Protocolos de actuación*, México, UNAM.

Bastick, Megan y Valasek Kristin (2008) (eds.), *Caja de herramientas sobre el género y la reforma del sector de la seguridad*, Ginebra, ONU Mujeres, pp. 1-25, disponible en <https://trainingcentre.unwomen.org/portal/resource-centre/entry/47022/?lang=es>.

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) (2021), *Plan de desarrollo institucional 2021-2025*, Puebla, BUAP.

Bourgois, Philippe (2009), "Treinta años de retrospectiva etnográfica sobre la violencia en las Américas", en Julián García, Santiago Bastos y Manuela Camus (eds.), *Guatemala: violencias desbordadas*, Córdoba, España, Universidad de Córdoba, pp. 27-62.

Butler, Judith (2001), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Paidós.

Butler, Judith (2002), *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Buenos Aires, Paidós.

Butler, Judith (2006), *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*, Buenos Aires, Paidós.

Butler, Judith y Sunaura Taylor (2011), "Examined Life", disponible en <www.youtube.com/watch?v=k0HZaPkF6qE>.

Dorlin, Elsa (2009), *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Foucault, Michel (1991), *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, México, Siglo XXI.

Foucault, Michel (1995), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.

Haraway, Donna J. (1995), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*, Cátedra, Madrid.

Huacuz, Guadalupe (coord.) (2011), *La bifurcación del caos. Reflexiones interdisciplinarias sobre violencia falocéntrica*, México, UAM-X/Conacyt/Itaca.

Lauretis, Teresa de (1991), "La tecnología del género", en Carmen Ramos (comp.), *El género en perspectiva. De la dominación universal a la representación múltiple*, 1a. ed., México, UAM-X, pp. 314.

Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, disponible en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>.

Le Clercq Ortega, Juan Antonio y Gerardo Rodríguez Sánchez Lara (coords) (2020), *Escalas de impunidad en el mundo. Índice Global de Impunidad 2020 (IGI-2020)*, Puebla, México, UDLAP, disponible en <https://www.udlap.mx/cesij/files/indices-globales/0-IGI-2020-UDLAP.pdf>.

List, Mauricio (2009), *Hablo por mi diferencia. De la identidad gay al reconocimiento de lo queer*, México, Eón/Fundación Arcoiris/El Cuerpo Descifrado.

List, Mauricio (coord.) (2015), *Violencia de género en la universidad*, México, BUAP/Conacyt.

Maldonado, Jhonatthan (2015), “Ingénero. Expresiones de la violencia asociadadas con el género, la sexualidad y el cuerpo entre estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla”, en *Violencia de género en la universidad*, México, BUAP, Conacyt.

Muñiz, Elsa (2005), *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco/Miguel Ángel Porrúa.

Muñiz, Elsa (2011), “El cuerpo y sus circunstancias. Una mirada cultural de la violencia sexual”, en María Guadalupe Huacuz Elías (coord.), *La bifurcación del caos. Reflexiones interdisciplinarias sobre violencia falocéntrica*, México, Itaca.

“Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género en la BUAP” (2019), en *Gaceta Universidad BUAP*, año XXXVIII, núm. 241.

Scott, Joan W. (2008), *Género e historia*, México, Fondo de Cultura Económica/UACM.

Vigarello, Georges (1999), *Historia de la violación. Siglos XVI al XX*, Madrid, Cátedra.

Las violencias en el ámbito universitario y los mecanismos para su prevención y atención: reflexiones desde la experiencia de la UAM-Iztapalapa

Adriana Aguayo Ayala*

Introducción

En un país como México en el que la violencia de género se ha incrementado durante los últimos treinta años a niveles apabullantes, tanto en el ámbito privado como en el público, es urgente revisar el papel de las instituciones encargadas de velar porque las mujeres puedan vivir una vida libre de violencia. Si bien suele pensarse que la calle es uno de los espacios donde en mayor medida se registran casos de violencia de género, otros espacios de convivencia como la casa, el trabajo o la escuela no se encuentran exentos de la misma y una proporción importante de mujeres han sufrido violencia de género en ellos.

La Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones de los Hogares realizada en 2016 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía señala que en México 66.1% de las mujeres de 15 años y más ha sufrido por lo menos un incidente de violencia en los ámbitos familiar, escolar, laboral, comunitario, familiar o en su relación de pareja. Dentro del ámbito escolar, reporta que una de cada cuatro mujeres que asisten a la escuela ha sufrido violencia por parte del personal docente o por sus pares. En el ámbito universitario, si bien desde hace décadas se han denunciado oportunamente los casos de violencia de género sucedidos al interior de los recintos o cometidos por miembros de su comunidad, ha sido durante los últimos seis o

* Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, Departamento de Antropología.

siete años que las denuncias se han incrementado de manera importante (Briseño y Bernabé, 2019; Varela, 2020).[1] Diversos estudios sugieren que, a pesar de la implementación de los protocolos contra la violencia de género, la incorporación del lenguaje incluyente y otras políticas institucionales para contender contra la violencia de género, los espacios universitarios las siguen reproduciendo; incluso, las formas en que ocurren las violencias al interior de las instituciones de educación superior (IES) se han diversificado, entre otras razones, por las tecnologías de la información (Varela, 2020; Serra, 2017; Ortiz *et al.,* 2022).

A pesar del incremento de los casos de violencia de género al interior de las IES, que llega hasta el feminicidio, pocas universidades en México cuentan con protocolos o mecanismos de prevención y atención a la violencia por motivos de género.[2] Briseño y Bernabé (2019) señalan que las complejas relaciones políticas en las que se encuentran inmersas las universidades son un obstáculo para posicionar la agenda de género como una prioridad, a pesar de que constituyen espacios generizados pues, dada la manera en que se organizan, "producen y reproducen relaciones de poder que tienen un efecto en la desigualdad de género" (Cerva, 2017:21). Por ello es importante revisar el papel de las IES en la prevención, atención y erradicación de la violencia de género.

[1] Para el caso de la UNAM, Briseño y Bernabé (2019) señalan que en menos de dos años, contados a partir de la implementación del Protocolo en agosto de 2016, se habían presentado 325 quejas por violencia de género. Mientras que Varela (2020) reporta que recopiló en internet 171 noticias sobre denuncias por acoso y hostigamiento sexual en universidades públicas y privadas de México en el periodo 2004-2018, de las cuales sólo siete son anteriores al año 2012 y 109 (63.7%) corresponden a los dos últimos años.

[2] Ortiz *et al.* señalan que en el nivel nacional, de un total de 203 instituciones de educación superior afiliadas a la ANUIES, sólo 54 cuentan con protocolos, 60% de los cuales se aprobaron en los últimos cuatro años. Desde su punto de vista "es innegable el impacto que han tenido las movilizaciones estudiantiles en materia de violencia de género, pues la atención pública se fue incrementando gracias a las conexiones establecidas entre violencia de género en los espacios universitarios y violencia feminicida en las campañas en redes y en movimientos sociales. Es decir, la agenda feminista de violencia de género ganó visibilidad al salir a la luz la problemática que se vive dentro de las universidades" (2022:225).

En este artículo realizo un acercamiento al contexto en el cual se elabora el *Protocolo para la prevención y la atención a la violencia de género en la UAM Iztapalapa y* se crea la Unidad de Acción para la Prevención y Erradicación de las Violencias de Género, la Inclusión con Equidad y el Respeto a las Diversidades (UNIGÉNERO), como instancia encargada de elaborar programas, emprender acciones y crear estrategias para detectar, prevenir, atender y erradicar la violencia de género al interior de la UAM Iztapalapa, así como de asesorar y acompañar a las personas que denuncien haber sufrido o sean testigos de algún acto de violencia de género. A casi dos años de la creación de la UNIGÉNERO y de la aprobación del protocolo para prevenir, atender y erradicar la violencia de género, me acerco en este trabajo a los alcances y limitaciones de los mecanismos y estrategias implementados en la UAM Iztapalapa para hacer frente a este problema en la unidad.

Las violencias hacia las mujeres en México

Desde los años noventa en México se comenzó a hablar del incremento en los casos de violencia hacia las mujeres, especialmente tras darse a conocer en los medios de comunicación los cientos de casos de feminicidios registrados en Tijuana, Baja California. Tiempo después se comenzaron a reportar casos de feminicidios en todo el país, aunque desde hace algunos años el Estado de México ha sido el territorio con mayor número de casos reportados. El reporte de ONU-Mujeres señala que las cifras de feminicidio[3] en México han ido en constante

[3] En 1976, Diana E. H. Russel empleó la voz *femicide* para referirse al asesinato de mujeres realizado por hombres. Reconocía que se trata de una forma de continuidad de la violencia sexual y subrayaba la importancia de dar cuenta de los actos violentos, la desigualdad entre los sexos en las esferas social, económica y política, así como los motivos de los perpetradores. En español fue Marcela Lagarde quien empleó la noción de feminicidio a finales de los años noventa (Monárrez, 2002). La violencia feminicida es una forma extrema de violencia de género que culmina en la muerte de las mujeres. Se considera que, a diferencia del asesinato de mujeres, la voz *feminicidio* tal como fue definida por Russel y Radford en 1992, se trata de un crimen de odio contra las mujeres. Es una forma específica de violencia letal que desde la perspectiva de Monárrez "comprende toda una progresión de actos violentos que van desde el maltrato

aumento y que, de acuerdo a las cifras de la primera mitad de 2020, se registra un promedio de 10.6 víctimas diarias (ONU, 2020).

Desde que se hiciera público en los medios masivos de comunicación el caso de las llamadas por la prensa nacional *las muertas de Juárez*,[4] en los ámbitos público y privado fue cada vez más frecuente escuchar sobre los diferentes tipos de violencias que principalmente se ejercen hacia las mujeres, aunque también hacia hombres y personas cuyas identidades sexogenéricas se alejan de la normatividad heterosexual (Rodríguez y García, 2021). Es por ello que se habla de violencia de género e incluso de violencia de género hacia las mujeres con el fin de precisar el tipo de corporalidades sobre las que se ejerce. Este tipo de violencia es sostenido por el sistema patriarcal que "ha favorecido una estructura social que se basa en la dominación masculina, ligada al uso de la violencia como una potestad de

---

emocional, psicológico, los golpes, los insultos, la tortura, la violación, la prostitución, el acoso sexual, el abuso infantil, el infanticidio de niñas, las mutilaciones genitales, la violencia doméstica, y toda política que derive en la muerte de las mujeres, tolerada por el Estado" (2006:286).

[4] El seguimiento a los feminicidios en Ciudad Juárez hizo evidente, por una parte, la dimensión de la violencia hacia las mujeres que imperaba en México y, por otra, la poca atención por parte del Estado a la investigación de estos crímenes, así como la falta de justicia para las víctimas y los familiares de las víctimas. Tanto en los medios de comunicación como por parte de las instancias de procuración de justicia del estado de Chihuahua, se les reconocía como homicidios de mujeres, asesinatos seriales y crímenes sexuales (Monárrez, 2002). Sería hasta el inicio del nuevo milenio cuando se insistió en la importancia de que estos hechos de violencia de género que se habían extendido a todo el país fueran reconocidos como feminicidios. El 16 de noviembre de 2009, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) emitió una sentencia histórica contra México conocida como "Campo Algodonero" en la que responsabiliza al Estado mexicano por violación a los derechos a la vida, integridad personal y libertad personal, así como los derechos de acceso a la justicia y protección judicial de la Convención Americana, en perjuicio de Claudia Ivette González, Laura Brenice Ramos Monárrez y Esmeralda Herrera Monreal. Se trata de una sentencia sumamente relevante que sirve de referente internacional sobre este tipo de violencia hacia las mujeres en tanto la CIDH condena al Estado mexicano por la desaparición y muerte de las tres jóvenes mujeres (dos de ellas menores de edad) cuyos cuerpos fueron hallados en un campo algodonero de Ciudad Juárez el 6 de noviembre de 2001. A través de esta sentencia, la CIDH determinó cuáles son los parámetros para determinar, prevenir, investigar, procesar y castigar la violencia de género. Ver <https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_205_esp.pdf>.

quien está por encima de la otra persona […] La violencia es quizá una de las formas más explícitas de sujeción, porque no sólo implica la posesión de algo —o alguien— sino, sobre todo, porque implica la posibilidad de su eliminación" (Varela, 2020:52).

Sin embargo, el feminicidio representa sólo un porcentaje de la violencia contra las mujeres por el simple hecho de ser mujeres. Se trata de una forma de "violencia extrema [que] está legitimada y naturalizada por la percepción social que desvaloriza y degrada a las mujeres y que considera su cuerpo como objeto prescindible y que, por tanto, está inhabilitado para ejercer su derecho intrínseco" (ONU-Mujeres, 2020:7). A pesar de que existe un marco jurídico internacional y nacional robusto que vela por los derechos de las mujeres, que lucha por la erradicación de las violencias hacia las mujeres, a pesar de que se han creado instancias en los niveles estatal y federal para prevenir, atender y erradicar la violencia de género, ésta representa un problema muy preocupante por el número de víctimas que cobra cada año.[5]

En 2007 se expidió en México la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia,[6] que en el artículo 6 enuncia y define los tipos de violencia que se ejercen contra las mujeres: psicológica, física, patrimonial, económica, sexual. En el título II, "Modalidades de la violencia", destaca algunos ámbitos en donde ésta se ejerce como el familiar, laboral, escolar, público. Uno de los ámbitos

[5] En el Conversatorio: Protocolo para Atender la Violencia de género en la UAM-I, que se realizó de manera virtual en septiembre de 2020, la doctora Laura Valladares señalaba que "Vivimos en una etapa paradójica en México y el mundo porque justamente estamos en una era que podríamos llamar como la era de los derechos, del reconocimiento de derechos a múltiples minorías, sectores sociales, y especialmente para las mujeres y es una paradoja porque a pesar de tener todos estos instrumentos, […], de defensa y protección de derechos de las mujeres vivimos un escenario de inmensa violencia". Véase en: <http://www.izt.uam.mx/index.php/genero-uami/>, consultado el 12 de diciembre de 2021.

[6] En esta ley se incorporó el concepto de violencia feminicida, que se define como "la forma extrema de violencia de género contra las mujeres, producto de la violación de sus derechos humanos, en los ámbitos público y privado, conformada por el conjunto de conductas misóginas que pueden conllevar impunidad social y del Estado y puede culminar en homicidio y otras formas de muerte violenta de mujeres" (art. 21).

en donde se reconoció que estas violencias eran comunes fue en el de las instituciones de educación superior (IES). Aunque desde hacía tiempo se reportaban algunos casos de violencias al interior de las universidades mexicanas, fue hasta que las denuncias se hicieron cada vez más frecuentes —sobre todo por parte de la comunidad estudiantil— cuando se comenzaron a impulsar protocolos para su erradicación, atención y sanción, como parte de los cambios demandados por la sociedad. En estos espacios existía una larga tradición de investigación y lucha feminista contra la violencia de género.[7] Sin embargo, el escenario nacional y mundial, en el que la violencia se incrementaba a pasos agigantados, dio lugar a distintas movilizaciones alrededor del mundo para luchar contra ella. Los espacios universitarios no fueron la excepción. A pesar de ello, en las universidades imperaba la imagen de que no existía violencia de género, o bien, se normalizaba, silenciaba u ocultaba la existencia de la misma. Sin embargo, "las nuevas posibilidades estructurales de visualización de distintas violencias ayudaron a cambiar los contextos y lo que antes era normalizado, comenzó a ser visto como un problema público" (Varela, 2020:54).

Las acciones, estrategias e instrumentos puestos en marcha en las IES responde, por una parte, a la urgencia de atender la gran cantidad de denuncias que se han realizado desde años atrás por parte de la comunidad universitaria, especialmente estudiantil y, por otra, a la necesidad de cumplir con las normativas nacionales e internacionales de protección a los derechos humanos, en especial, de los derechos de las mujeres, niñas y adolescentes, así como con la reforma a la Ley General de Educación Superior.[8] Las respuestas por parte de las IES han

[7] En el caso mexicano, desde los años ochenta se contaba con programas de estudio y unidades de género dentro de las universidades (Cerva, 2017). En el caso de la UAM, desde 2011 la violencia por razones de género fue abordada por un equipo interdisciplinario impulsado por el programa de Estudios de la Mujer de la UAM Xochimilco. Este equipo conformó lo que se después se conocería como el Programa Institucional Cuerpos que Importan (Rodríguez y García, 2021).

[8] En la Ley General de Educación Superior, en el artículo 43 se señala que "El Estado reconoce la importancia y coadyuvará a garantizar que las instituciones de educación superior se constituyan como espacios libres de todo tipo y modalidad de violencia, en específico la de género, y de discriminación hacia las mujeres, para garantizar el acceso pleno al derecho a la educación superior". Por ello señala que las IES deben

sido muy variadas: mientras algunas han tratado de silenciar los casos,[9] otras se han dado a la tarea de implementar mecanismos formales de atención (Varela, 2020).

En aquellas instituciones en donde se crearon protocolos, estos han apuntado a la erradicación de las violencias por motivos de género y han implementado algunas otras acciones que suelen implicar planes a corto, mediano y largo plazo. Si bien en la UAM Unidad Iztapalapa estas acciones llevan poco tiempo de haber sido emprendidas, me parece importante realizar un acercamiento al modo en que fueron implementadas y a los efectos que han tenido.

Hacia la elaboración del protocolo y la creación de UniGénero en la UAM-I

El 13 de marzo del año 2020 fue aprobado en la sesión 464 del Consejo Académico el *Protocolo para la prevención y la atención a la violencia de género en la UAM Iztapalapa.* Este documento es el quinto en su tipo en haberse aprobado en la universidad, lo que habla del rezago en que se encontraba nuestra unidad en lo correspondiente al resguardo de los derechos de las mujeres a una vida libre de violencia.[10] El primer plantel en contar con un protocolo que atendiera la

---

adoptar entre otras medidas: la elaboración de diagnósticos, programas y protocolos para prevenir, atender, sancionar y erradicar todos los tipos y modalidades de violencia de género, especialmente contras las mujeres, excluyendo las medidas de conciliación como medio de solución de controversias. También prevé la creación de instancias dirigidas por personal capacitado para dar seguimiento e implementar los protocolos contra la violencia de género. Señala la importancia de que se lleven a cabo acciones de formación y capacitación de toda la comunidad en materia de derechos humanos y se transversalice la perspectiva de género.

[9] Helena Varela señala que algunas instituciones tendieron hacia "la pasividad o el silenciamiento, bajo el principio de que las situaciones de violencia de género responden a hechos aislados que deben abordarse individualmente" (2020:49).

[10] El Consejo Académico de la Unidad Xochimilco aprobó el *Protocolo de atención a la violencia de género* en su sesión 4.18 celebrada el 7 de mayo de 2018; el Consejo Académico de la Unidad Cuajimalpa aprobó el *Protocolo de atención a la violencia de género* en su sesión CUA-154-18, celebrada el 27 de junio de 2018. El Consejo Académico de la Unidad Lerma aprobó en su sesión 91 el Protocolo para la Prevención, Atención y Erradicación de la Violencia de Género, celebrada el 11 de julio de 2019. En el

violencia de género en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) fue la Unidad Xochimilco, la cual desde 2011 contaba con un equipo de trabajo conformado por estudiantes, académicos y personal administrativo quienes comenzaron a promover actividades para prevenir y atender la violencia de género en el plantel. Derivado de este trabajo se creó el proyecto Cuerpos que Importan, el cual se integró al conjunto de programas universitarios en 2014 por decisión de la Rectoría de la Unidad Xochimilco. En 2015 el Programa Cuerpos que Importan comenzó a delinear el primer protocolo para la atención de la violencia de género, aunque pasarían varios años hasta que éste fuera aprobado.

Otro paso importante dado por la UAM en 2015 fue la creación de la Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU), organismo que mostró la necesidad de que la universidad implementara acciones y propusiera políticas institucionales encaminadas a erradicar todo tipo de violencia al interior de los recintos universitarios. Tras varios años de trabajo en el Protocolo para la Atención de la Violencia de Género en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, éste finalmente fue aprobado en mayo de 2018. Un mes después fue aprobado el de la Unidad Cuajimalpa y al año siguiente el de la Unidad Lerma.

En 2019 se publicó un comunicado oficial, que aún hoy puede encontrarse en la página de la universidad, en el que se informa a la opinión pública y a la comunidad universitaria que:

---

caso de la Unidad Azcapotzalco, se cuenta con un protocolo parcial, aprobado por el Consejo Académico de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Unidad Azcapotzalco en la sesión 546 celebrada el 26 de febrero del 2020; empero, cuenta con una Unidad de género y diversidad sexual (UGEDIS) encargada de diseñar e implementar planes, programas y acciones institucionales con miras a incorporar la perspectiva de género como una política transversal. Estos cuatro protocolos fueron aprobados con anterioridad al de la Unidad Iztapalapa. De entre ellos, el de la Unidad Xochimilco fue recientemente revisado y aprobado por su Consejo Académico en su sesión 2.21, celebrada el 12 de marzo de 2021. Como puede apreciarse, los protocolos de las unidades Xochimilco, Cuajimalpa, Lerma e Iztapalapa atienden los casos de toda la unidad, mientras que el de la UAM Azcapotzalco es un protocolo divisional, es decir, que atiende los casos de una parte de la población estudiantil, aquella adscrita a la División de Ciencias Sociales y Humanidades.

> La Universidad Autónoma Metropolitana, a través del Colegio Académico, reconoce el rezago histórico en su normatividad, procedimientos institucionales y servicios para identificar, prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia de género, por lo que como institución pública asume el compromiso de atenderlo de manera inmediata. [...] En este contexto, la identificación de las formas de agresión, prevención, atención, sanción y la erradicación de la violencia de género constituyen una obligación para todas las autoridades mexicanas, instituciones educativas y comunidad en general, por lo que manifestamos nuestro más enérgico rechazo ante cualquiera de las expresiones de esta violencia y reafirmamos el compromiso de generar las políticas y medidas transversales para la incorporación de la perspectiva de género en la normatividad y prácticas de esta Universidad.[11]

En el caso de la Unidad Iztapalapa, a unos meses de su nombramiento como rector de unidad, el doctor Rodrigo Díaz Cruz convocó a representantes de estudiantes y a un grupo de profesoras y profesores de la unidad para conformar una Comisión encargada de elaborar el protocolo de atención a la violencia de la unidad como un compromiso con la comunidad universitaria. Esta convocatoria respondía a su programa de trabajo que, como dejó ver en la ceremonia de toma de posesión del cargo de rector de unidad, contemplaba como una acción fundamental la promoción de los derechos humanos y universitarios. Ese día señaló al respecto:

> [...] habremos de impulsar en lo inmediato una cultura por los derechos y con ella una política institucional de equidad de género. Debemos reconocer, porque para solucionar los problemas tenemos primero que reconocerlos, que existen mecanismos estructurales y cotidianos que propician la desigualdad de género en la vida universitaria que impiden el disfrute pleno de los derechos, que ponen en

[11] Disponible en: <http://www.uam.mx/ss/s2/comunicacionsocial/principal/avi sos/index13-19.html>.

riesgo las seguridades personales y obstaculizan el idóneo desarrollo de las funciones de la institución. Emprenderemos acciones encaminadas a lograr la equidad de género en el quehacer universitario. Que nuestra unidad sea un lugar libre de toda forma de abuso de la autoridad y de violencia de género sea física o simbólica (Ceremonia de toma de posesión, 9/02/2018).[12]

Sin embargo, se pensaba que en el contexto de la UAM-I, en el que se habían estado viviendo además de las violencias de género, otros actos de violencia como robos con agresión por parte de personas externas que incluso entraban armadas, se tornaba indispensable atender la violencia en general. El trabajo de la Comisión, que inició sus labores en julio de 2018 logró un primer borrador del protocolo en octubre de ese mismo año pero recalcó la falta de un Diagnóstico de la Unidad Iztapalapa sobre la percepción de violencia. Por este motivo se dio a la tarea de elaborar una encuesta dirigida a la comunidad universitaria, misma que fue aplicada en enero de 2019. Esta encuesta permitió conocer el sentir de la comunidad con respecto a la violencia en general y a la violencia de género en particular.[13] Entre sus resultados encontramos que, casi por igual, hombres y mujeres se sienten inseguros dentro de la Unidad, a pesar de que 70.7% señaló que no ha sido víctima de la violencia al interior de las instalaciones universitarias. Es en los espacios abiertos donde la comunidad universitaria suele sentirse más insegura (estacionamientos, jardines, zonas deportivas, por ejemplo) pero también se perciben como zonas inseguras los alrededores de la Unidad (calles aledañas) y las entradas a la misma. En su mayoría, consideran que son personas externas quienes cometen actos que atentan contra la comunidad (74%), sin embargo, también se

[12] Ceremonia de toma de posesión, Rectoría UAM Iztapalapa 2018-2020, 9 de febrero de 2018. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=x46fZS0eTGU>, revisado el 12 de enero de 2022.

[13] La encuesta fue respondida por un total de 600 personas, 61.7% del total correspondía a estudiantes, 30.7% académicos, 3.7% trabajadores administrativos, 2.7% personal de confianza, 1% dijo tener otro rol y 0.2% ocupaban algún cargo. Con respecto a la proporción por sexo, la encuesta fue respondida en 51.8% por mujeres, 48% por hombres y 0.2% por personas que se identificaron como pertenecientes a otro sexo.

señala en un alto porcentaje a estudiantes (43%) y en menor proporción a trabajadores administrativos (14.8%), académicos (10.5%) y personal de confianza (5.8%) como agresores. De los encuestados, 24.8% respondió que sí había sido víctima de violencia (en su mayoría mujeres) y 4.5% señaló que lo fue en más de una ocasión. Entre las formas de violencias sufridas se manifestaron las siguientes, en orden de mayor a menor incidencia: robo, agresión verbal, prepotencia, violencia psicológica, violencia docente, actos de exhibicionismo y agresión física. En cuanto a la violencia de género, se obtuvo que han sufrido acoso sexual al interior de las instalaciones de la Unidad 16% de las mujeres encuestadas y 4.2% de los hombres encuestados. Entre las personas agresoras destacaron los profesores y en menor medida los alumnos y personal administrativo. Mientras que abuso sexual lo han sufrido 4.5% de las encuestadas y 1.7% de los encuestados, identificando como responsables a alumnos, profesores y a personal administrativo en orden decreciente.

Además de la citada encuesta, la Coordinación de Extensión Universitaria de la UAM-Iztapalapa dirigida por el maestro Federico Bañuelos, invitó a la artista Lorena Wolffer a desarrollar un proyecto sobre género titulado *Mapas/mesas de diálogo de supervivencia*, realizado entre septiembre y noviembre de 2018. El proyecto consistió en desplegar cuatro mapas de la unidad para que la comunidad universitaria marcara, para su visibilidad, las zonas inseguras del plantel y se dieran a conocer por parte de la comunidad universitaria sucesos violentos y/o discriminatorios que hubieran vivido o de los cuales hubieran sido testigos. Como parte de este proyecto se realizaron, entre octubre y noviembre, cuatro mesas de diálogo en las que los integrantes de la comunidad universitaria compartieron experiencias cotidianas de discriminación y violencia para que luego, de manera colectiva, se pensara en formas de repararlas (Wolffer, 2018). Esto llevó a la formulación de un pliego petitorio elaborado por alumnas sobre las violencias que han tenido lugar dentro y fuera de la unidad, el cual posteriormente fue entregado al rector de unidad. En el pliego se subrayó la necesidad de que la UAM-I contara con un protocolo de actuación para atender los casos de violencia de género, que se reconociera la violencia de género como falta reglamentaria en los instrumentos

normativos de la UAM y que se creara un área dedicada a los temas de género. Como rememora Socorro Damián:

> [El] trabajo que había hecho Lorena Wolffer también fue importante, [pues] en su momento visibilizó los lugares, los espacios físicos en donde se estaban dando estas manifestaciones de violencia como acoso, hostigamiento, incluso violencias sexuales en el espacio universitario [de la] UAM. Y creo que eso fue súper importante, fueron insumos incluso para la creación del protocolo. Y desde luego que el diagnóstico, la encuesta que coordinó la doctora Alicia Saldívar, fueron insumos muy importantes para la elaboración del protocolo (entrevista a Socorro Damián, Laura Valladares y Yelitza Orta, realizada por Adriana Aguayo el 5 de enero de 2022).

A inicio del año 2019 estalló la que ha sido hasta ahora la huelga más larga en la historia de la UAM-I; duró del 1 de febrero al 5 de mayo de ese año, por lo que las labores de la Comisión se vieron interrumpidas casi desde el comienzo del año. Concluida la huelga, las labores de la Comisión se vio modificada por dos sucesos, el cambio de integrantes de la Comisión por parte de quienes terminaban su gestión y el cambio del mandato de la misma para que se encargara de elaborar un protocolo de atención que pusiera énfasis en la violencia de género.[14] Este nuevo mandato respondía en parte a una demanda estudiantil cada vez más contundente que señalaba que los casos de violencia de género no se estaban atendiendo de manera adecuada por la falta de mecanismos adecuados[15] y, por otra parte, a

[14] Sesión 455 del Consejo Académico, celebrada el 12 de julio de 2019.

[15] Dos sucesos inquietantes al respecto, dieron la pauta para que las alumnas comenzaran a realizar un trabajo colaborativo cada vez más contundente encaminado a la exigencia de que la unidad contara con un protocolo contra la violencia de género y una unidad de género que atendiera denuncias y formulara estrategias de prevención contra la violencia de género: un intento de violación a una alumna de posgrado sucedido en las inmediaciones de la universidad en 2018 y un intento de feminicidio sucedido al interior del plantel a manos de una persona externa a la comunidad a inicios del 2020, a pesar del establecimiento de una reforma de acceso a la unidad que controlaba el mismo mediante la colocación de torniquetes y la solicitud de entrada presentando credencial de estudiante o dejando una identificación oficial. Estos actos

la insistencia de la importancia de contar con un protocolo específico para atender, prevenir y erradicar la violencia de género por parte de algunas mujeres que formaban parte de la Comisión como la abogada Socorro Damián, quien en ese momento fungía como asesora en su calidad de especialista en temas de género.

En febrero de 2020, mediante el Acuerdo 01/2020 del Rector de la Unidad Iztapalapa, se creó la Unidad de Acción para la Prevención y Erradicación de las Violencias de Género, la Inclusión con Equidad y el Respeto a las Diversidades (UNIGÉNERO). Esta instancia es la encargada de promover acciones institucionales en articulación con las instancias universitarias para incorporar la perspectiva de género como una política transversal de la Unidad. En concreto, se encarga de desarrollar "programas, estrategias y acciones para la detección, prevención, atención y erradicación de las violencias de género al interior de la Unidad Iztapalapa; asesorará, canalizará y acompañará a las personas en situación de violencia de género durante el desarrollo de la ruta que establezca el Protocolo para la Prevención y la Atención a la Violencia de Género en la UAM Iztapalapa" (Acuerdo 01/2020:2). Actualmente cuenta con dos abogadas especialistas en violencia de género, Socorro Damián, titular de la Unidad, y Yelitza Orta. La titular es nombrada por el Rector de Unidad. Casi un mes después de la creación de la UNIGÉNERO, se aprobó el *Protocolo para la Prevención y la Atención a la Violencia de Género en la UAM Iztapalapa* en la sesión 464 del Consejo Académico de la Unidad, celebrada el 13 de marzo de 2020.

Con respecto al contexto de creación de la UNIGÉNERO y a la aprobación del protocolo contra la violencia de género, Laura Valladares, jefa del Departamento de Antropología y asesora de la Comisión, encargada de elaborar el protocolo, señala que existieron tres situaciones de importancia:

> [...] una que tiene que ver con que la UAM Iztapalapa estaba muy atrás en relación al resto de las unidades que ya tenían programas o

---

de extrema violencia, se sumaban a los múltiples incidentes de violencia que se habían reportado entre estudiantes que mantenían relaciones afectivas (Torres, 2021).

> protocolos, entonces era un pendiente importante de resarcir. La segunda [circunstancia] es que en el programa de trabajo para ocupar la rectoría de la unidad, Rodrigo Díaz, propuso como una acción fundamental el trabajar por la equidad de género y contra de la violencia como una política transversal. Eso fue muy importante para impulsar diversas acciones en contra de la violencia de género. Después, sí el movimiento de estudiantes que, no solamente en la UAM sino en todas las universidades, tuvieron su papel para incidir y mostrar que teníamos problemas. Me parece que ese contexto fue relevante y en este marco es que, como parte de la reestructura universitaria se crea la UNIGÉNERO e invitan a Soco porque tiene una experiencia importante en la UNAM (entrevista a Socorro Damián, Laura Valladares y Yelitza Orta, realizada por Adriana Aguayo el 5 de enero de 2022).

Una vez creada la UNIGÉNERO y aprobado el protocolo contra la violencia de género, se tenían contempladas una serie de actividades para su difusión como talleres, foros, obras de teatro y la realización del Primer Festival contra las Violencias de Género, en el que además de dar a conocer el funcionamiento del protocolo se preveía la impartición de talleres para abordar la problemática del acoso y el hostigamiento sexual, así como toda la gama de violencia hacia las mujeres, de violencias por orientación sexual y discriminación. Sin embargo, el festival no se llevó a cabo debido a que tan solo una semana después de la aprobación del protocolo entramos en confinamiento debido a la pandemia por Covid-19. A pesar de ello, la UNIGÉNERO comenzó a realizar distintas actividades para continuar con sus funciones de difusión y atención en línea, implementando diferentes estrategias en un momento en que la violencia por razones de género aumentaba en el país y el mundo de manera alarmante, tal como se daba a conocer en los medios de comunicación, justamente como consecuencia del confinamiento por la pandemia (UNIGÉNERO, 2020).[16] La abogada Yelitza Orta señala:

[16] En la página de la UNIGÉNERO <http://www.izt.uam.mx/index.php/genero-uami/> pueden revisarse distintos materiales que esta instancia ha elaborado para difundir el protocolo y brindar información sobre violencia hacia las mujeres: conversatorios, infografías, conferencias, campañas contra el acoso, etcétera.

> Justo en 2020 cuando surge la unidad de género, cuando se iba a empezar con la difusión del protocolo de la unidad de género, viene la pandemia, el confinamiento. Entonces eso sí paró mucho la difusión. La difusión se empezó a hacer en redes sociales y así se llegó a muchas más personas, pero todavía falta que toda la comunidad lo conozca e incluso que esté enterada de la existencia del protocolo, las rutas de atención y cómo se debe de implementar (entrevista a Socorro Damián, Laura Valladares y Yelitza Orta, realizada por Adriana Aguayo el 5 de enero de 2022).

Acercamiento al Protocolo de prevención y atención de la violencia de género

En la presentación del documento se señala que "la Unidad Iztapalapa se suma al esfuerzo que otras Unidades de nuestra Institución ya han emprendido y se compromete a impulsar los cambios necesarios que esta sociedad demanda, a través del diseño e instrumentación de políticas y acciones que contribuyan a erradicar la violencia de género en los ámbitos que competen a nuestro quehacer y que puedan afectar a la comunidad universitaria" (2020:3). Uno de esos primeros pasos era contar con el protocolo para atender a las personas en situación de violencia pues, como el mismo documento señala, es necesario implementar otras "acciones vinculantes para prevenir, acompañar, proteger y eventualmente, eliminar la violencia de género" (2020:8).

El protocolo se contempla como una guía, establece los procedimientos y rutas que deben seguir las personas e instancias involucradas en la atención de personas en situación de violencia, y al mismo tiempo, señala el proceso para que éstas identifiquen con quién deben acudir si quieren anteponer una queja y cuál es la ruta de atención. Especifica el ámbito de atención: casos de violencia que ocurran dentro de las instalaciones de la UAM-I o fuera de ella, en tanto estén involucrados integrantes de la comunidad universitaria y en el contexto del desarrollo de labores académicas, educativas o laborales. La queja la puede interponer ante UNIGÉNERO cualquier persona que considere haber sufrido violencia de género o quienes hayan presenciado di-

rectamente los hechos de violencia de género. Cuando se trate de un acto que constituya un delito se dará atención, acompañamiento y asesoría a la víctima para la interposición de la denuncia antes las instancias de Procuración de Justicia.

Como otros protocolos, además de presentar el contexto en el que fue elaborado y señalar el propósito que cumple, define lo que se entiende por violencia de género, las corporalidades[17] sobre las que se ejerce y reconoce que este instrumento "responde a la necesidad imperante de atender el problema de la violencia de género en las Instituciones de Educación Superior (IES), que se ha visibilizado en los últimos años por colectivos de mujeres estudiantes, que han dejado al descubierto la falta de mecanismos eficaces para enfrentarla, prevenirla y erradicarla" (2020:7). En el documento se reconoce que la violencia de género no estaba incluida de manera explícita en el Reglamento de Alumnos ni en la Legislación Universitaria, pues fue hasta finales del año 2020 cuando se aprobaron las Políticas Transversales para la Erradicación de las Violencias por Razones de Género y cuando se modificó el Reglamento del Alumnado, en el cual ya se reconoce como falta grave la violencia de género.[18]

Resalta el marco jurídico internacional, federal, local y universitario en el que se sustenta: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW); Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará); Convención sobre los Derechos del Niño; Convenio 190 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre la Violencia y el Acoso; Ley General de Acceso a las Mu-

[17] "Desde la perspectiva adoptada en este Protocolo, la violencia de género es considerada como un problema complejo que afecta a distintas corporalidades, principalmente a las mujeres, pero también a los hombres y a personas cuyas identidades sexo-genéricas se apartan de la normatividad heterosexual" (2020:6).

[18] Ambos documentos fueron aprobados en la Sesión 488 del Colegio Académico celebrado el 16 de diciembre de 2020. Una adecuación pendiente en la UAM es integrar y reconocer la violencia por razones de género en el Contrato Colectivo de Trabajo vigente "para lo cual se requiere entablar un diálogo y negociaciones con el Sindicato de la Universidad" (Rodríguez y García, 2021:38).

jeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV); Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; Ley General de Víctimas, Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación; Código Penal para el Distrito Federal; Ley Federal del Trabajo; Reglamento del Alumnado; Reglamento de la Defensoría de los Derechos Universitarios.

Entre los órganos e instancias involucrados en la aplicación del protocolo, especifica que la UNIGÉNERO es "la encargada de brindar información relacionada con el tema, asesorar, canalizar y acompañar a las personas en situación de violencia de género durante el desarrollo de la ruta que establece este Protocolo, así como llevar a cabo el registro de los casos y observar el cumplimiento de la aplicación de este Protocolo" (2020:15). Entre las instancias y órganos encargados de aplicar el protocolo señala que la Secretaría de Unidad es la encargada de atender la queja y canalizarla a la UNIGÉNERO cuando ésta provenga de una agresión por parte del personal académico o administrativo o cuando la víctima labore para la institución. Si el acto de violencia involucra personas externas a la comunidad universitaria, la Secretaría de Unidad debe ofrecer asesoría jurídica a la víctima para presentar la denuncia y, de proceder ésta, turnarla a las autoridades competentes. Por su parte, el Consejo Divisional es el órgano competente para conocer y resolver sobre faltas de los alumnos, incluidas las que involucren violencia de género. Los jefes de Departamento podrán conocer y en su caso sancionar, los casos en los que el personal académico y administrativo adscrito a su Departamento incurra en actos relacionados con violencia de género. Si el agresor fuera el jefe o jefa de Departamento, la víctima puede acudir directamente a la UNIGÉNERO. El delegado del Abogado de la Oficina General debe proporcionar asesoría legal a las víctimas de violencia de género. Mientras que los secretarios académicos de División podrán atender y canalizar las quejas cometidas por alumnos de su división. Finalmente, los coordinadores de estudios de licenciatura y posgrado podrán conocer, resolver o canalizar al secretario del Consejo Divisional correspondiente los casos relacionados con la violencia de género.

La ruta para la atención contempla cinco etapas: atención de primer contacto que es quien recibe a la persona en situación de violencia y debe, si así lo desea la persona violentada, remitirla a las instancias

de atención y acompañamiento priorizando la atención médica y de vigilancia para preservar su seguridad física y emocional. Cualquier persona que haya sufrido violencia de género puede acudir directamente a la UNIGÉNERO, en donde será atendida y canalizada a la instancia competente. En esta instancia se registrará y recabará la información pertinente a través de un formato único; los datos personales son confidenciales y sólo se utilizarán para la integración de un expediente. La UNIGÉNERO se encarga de asesorar a la persona afectada sobre las opciones e instancias a las que puede recurrir dentro y fuera de la Universidad. Si la persona afectada decide iniciar el procedimiento de queja, debe hacerlo por escrito. Esta instancia, además, es la encargada de elaborar y presentar un informe anual ante el Consejo Académico.

El protocolo contempla medidas urgentes de protección en caso de que la integridad física o psíquica de la persona afectada se encuentre en riesgo, mismas que se otorgan antes de la presentación de la queja o bien durante la investigación y hasta que se dé resolución al caso. Se señala que el plazo para realizar la investigación, a partir de que se presenta la queja por escrito, no podrá exceder de dos meses y la recopilación de información, pruebas o evidencias deberá realizarse en un plazo máximo de dos semanas. La resolución final debe resumir el caso, describir el procedimiento seguido desde que la queja fuera presentada hasta su resolución, así como los razonamientos que motivan y sustentan la decisión notificando a las partes involucradas y a las autoridades correspondientes sobre la misma. Se contemplan tres rutas a seguir para interponer la denuncia por violencia de género dependiendo de quién es el presunto agresor:

a) Si se trata de un(a) alumo(a) de la universidad: se presenta la queja ante el Secretario del Consejo Divisional quien la remite a la Comisión de faltas, ésta notifica a las personas involucradas, recibe pruebas y alegatos, emite un dictamen dirigido al Consejo Divisional y éste último lo analiza y emite una resolución definitiva.
b) Si se trata de un(a) trabajador(a) de la universidad: el área jurídica envía el acta circunstancial al o la jefe(a) inmediato(a), quien de-

berá informar al Secretario de Unidad y se realizará la investigación correspondiente y se procederá de acuerdo con el Contrato Colectivo de Trabajo.

c) Si se trata de alguien externo a la comunidad universitaria, el área jurídica debe informar de los hechos a la Secretaría de Unidad quien analizará el caso y procederá de acuerdo con el protocolo institucional. Si la víctima decide denunciar, se valorará el riesgo en que pudiera estar la parte denunciante y se le brindará asesoría y acompañamiento.

El documento concluye con siete anexos en donde se presentan: los resultados de la Encuesta sobre la Percepción de la Violencia de Género en la UAM-Iztapalapa; la ficha de registro, los principios que guían la aplicación de protocolo; un glosario de términos; los artículos relevantes del Convenio 190 de la OIT relativos a la violencia y el acoso laboral; las consecuencias establecidas en el Código Penal Federal con relación al hostigamiento sexual, el abuso sexual y la violación; las reformas hechas al Código Penal de la Ciudad de México y a la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia de la Ciudad de México, referente el primero a los delitos contra la intimidad sexual y a la violencia digital el segundo.

Alcances y limitaciones de los mecanismos implementados

El protocolo de la UAM-I y su unidad de género son muy jóvenes. Su aprobación se encuentra en el marco de una oleada de protocolos elaborados entre 2018 y 2020. Sin embargo, si bien hubo un rezago en que impidió la UAM Iztapalapa contara con mecanismos formales para dar atención a los casos de violencia por motivos de género registrados en la unidad, fue muy positivo que lograra formular el protocolo para su atención y que se creara la UNIGÉNERO. Socorro Damián, reconoce que:

> [...] el trabajo ya estaba antes de que tuviéramos protocolo. Y antes de que estuviera la UNIGENERO, como bien lo dijo la doctora Vallada-

res, fue una parte del programa de [la Rectoría] del doctor Rodrigo Díaz el transversalisar la perspectiva de género, se habló de equidad, incluso también del tema de inclusión. Esto se expresa en el nombre de la propia unidad de género que es: Unidad de Acción para la Prevención y Erradicación de las Violencias de Género en la inclusión, con equidad y respeto a las diversidades. La UNIGÉNERO abarca inclusión, diversidad y violencia contra las mujeres. [...] Nosotras somos abogadas formadas con una visión o un enfoque victimal, de tal forma que el protocolo es una herramienta que señala el procedimiento de actuación, es decir, que aunque no tuviéramos protocolo tenemos los mandatos nacionales, internacionales, los estándares internacionales y a ellos nos remitimos siempre (entrevista a Socorro Damián, Laura Valladares y Yelitza Orta, realizada por Adriana Aguayo, 5 de enero de 2022).

Contar con el protocolo y la UNIGÉNERO, coloca a la Unidad Iztapalapa como una universidad que está cumpliendo con la Ley General de Educación Superior que mandata espacios libres de violencia, que se cuente con protocolos y se creen coordinaciones para la igualdad de género. Por otra parte, la sitúa como una unidad que está cumpliendo al mismo tiempo con los mandatos constitucionales e internacionales por la equidad de género y una vida libre de violencia para las mujeres.

A pesar de que la unidad de género y el protocolo de la UAM-Iztapalapa son muy recientes, podemos decir que se están atendiendo los casos de manera diligente y se ha logrado que no haya impunidad (UNIGÉNERO, 2020 y 2021). Lo anterior ha dejado en claro que la creación de estos mecanismos no fue un acto de simulación frente a presiones externas, sino producto de un compromiso por parte de la Rectoría de unidad y de la comunidad universitaria por crear espacios libres de violencia. Las abogadas al frente de UNIGÉNERO han generado confianza gracias al acercamiento que han logrado tener con la comunidad universitaria mediante la atención de casos, la difusión del protocolo, la elaboración y difusión de diversas infografías que explican los diferentes tipos de violencia y la realización de diversos eventos como conferencias, conversatorios, talleres y campañas

en donde se ha tratado el tema de la violencia contra las mujeres en la pandemia, la violencia de género en la universidad, las unidades universitarias de atención y prevención, las aliadas ante la violencia de género, la violencia digital, la diversidad sexual, entre otros (UNIGÉNERO, 2020 y 2021).

Las abogadas al frente de la UNIGÉNERO consideran que además de lo anterior, han logrado tener un acercamiento muy importante con la comunidad de la diversidad sexual de la unidad cuyos miembros han fungido como red de apoyo en casos específicos de violencia. Al mismo tiempo, han logrado tejer redes con otras unidades de atención a la violencia de género tanto de la UAM como de otras universidades del país y de América Latina, con quienes han compartido pláticas de buenas prácticas, experiencias sobre casos de atención y opiniones sobre el funcionamiento de los protocolos en sus propios contextos universitarios.

Cuentan, además con un registro bastante completo de personas que se acercan a solicitar información, pedir asesoría o que deciden levantar una queja por violencia de género. Sin embargo, las abogadas de UNIGÉNERO también reconocen una serie de retos que enfrentan. Por ejemplo, para poder cumplir con cabalidad las funciones de difusión y atención de casos, necesitan contar con mayor personal como una psicóloga que dé contención emocional a las víctimas, una trabajadora social que dé seguimiento de los casos, apoyo secretarial para cumplir con las funciones administrativas de la unidad de género, un diseñador que los apoye con la elaboración de materiales y difusión de contenido informativo, así como alumnos de servicio social y prácticas profesionales que apoyen en las tareas anteriores. Como señalan Rodríguez y García "es fundamental que, al crear instancias para este fin, se debe fomentar el trabajo en equipo y la consolidación de redes de apoyo así como el acceso a servicios profesionales de contención y terapéuticos para el personal enfocado en la atención" (2021:31) y que éste no se sobrecargue de trabajo para lo cual puede canalizar algunos casos si fuese necesario.

En cuanto al protocolo, señalan que existen algunas adecuaciones que será necesario realizar, así como establecer una mayor armonización con la legislación universitaria, nacional e internacional. Además,

como señala Yelitza Orta: "más allá de la armonización nos falta trabajar en la interpretación sistemática. Pues es a raíz de una interpretación sistemática que podemos ir avanzando, aunque tengamos barreras legislativas pues como de sobra sabemos, los procedimientos formales no los podemos cambiar del día para la mañana" (entrevista a Socorro Damián, Laura Valladares y Yelitza Orta, realizada por Adriana Aguayo, 5 de enero de 2022).

Socorro Damián señala: "ahora puedo ver a futuro, y percibir algunas lagunas, por ejemplo, que poco se habló de diversidad sexual, pues nos centramos muchísimo en violencia de género contra las mujeres, pero en este protocolo que tiene hoy la UAM Iztapalapa no se habló de la diversidad sexual y tampoco se contemplan mecanismos para la atención de los casos relacionados con diversidad sexual" (entrevista a Socorro Damián, Laura Valladares y Yelitza Orta, realizada por Adriana Aguayo, 5 de enero de 2022).

Otro asunto fundamental es que en el protocolo no se menciona la violencia digital y que en la pandemia fue uno de los tipos de violencia más recurrentes (UNIGÉNERO, 2020 y 2021).[19] Durante el contexto de la pandemia la violencia de género comenzó a reproducirse en los espacios digitales, lo que hizo que las autoridades se cuestionaran si en el espacio digital, en concreto en las redes sociales, podrían tener competencia. Se trata de casos de enorme complejidad porque en la mayoría de ellos se desconoce la identidad del agresor; en efecto, las agresiones se reciben desde correos anónimos o como mensajes anónimos. En ese sentido Yelitza Orta señala que se necesitan peritos en informática, protocolos de seguridad digital para aulas virtuales y ge-

[19] En el Informe de la UNIGÉNERO (2021) se señala que mientras en 2020 se atendieron 15 casos, en 2021 el número de atenciones ascendió a 30, entre los cuales casi la mitad (14 casos) estuvieron relacionados con violencia digital. "Desde que comenzó la pandemia, la Unigénero prestó atención a los factores que estaban incidiendo en la producción y reproducción de la violencia de género y discrimianción en el ámbito digital, sobre todo en la comunidad de alumnas y alumnos por el uso masivo de plataformas digitales, aparatos electrónicos y una convivencia obligatoriamente *on line*, documentó su incremento, y desarrolló acciones de carácter preventivo al mismo tiempo que enfrentó limitaciones institucionales para su investigación y sanción [...]" (2021:8).

nerar recomendaciones a los profesores para impartir sus clases en estos espacios. Lo anterior nos habla de la importancia de identificar los espacios de ocurrencia de la violencia de género en las IES que no sólo se restringen a las aulas, pasillos o estacionamientos, sino que incluyen también espacialidades que van más allá de las instalaciones universitarias como los espacios virtuales, los medios de transporte o aquellos donde se realizan prácticas de campo o eventos académicos (Rodríguez y García, 2021).

Aunque se ha difundido mucho y se ha logrado un buen acercamiento a la comunidad, las abogadas de UNIGÉNERO señalan que parte de la comunidad aún desconoce la existencia del protocolo y de la unidad de género, o bien, que su conocimiento es muy básico e ignoran las rutas de atención (en el caso de las víctimas) o incluso cómo implementarlo (en el caso de las autoridades que deben implementarlo). En este sentido, existen algunas acciones pendientes tales como: la formación de profesoras y profesores en enfoques de género, así como de todo el personal que implementa el protocolo; una difusión más exhaustiva del protocolo y de las funciones de la UNIGÉNERO, al igual que sus diferentes rutas de atención; mejorar la comunicación interinstitucional con miras a que la unidad de género pueda solicitar información a cualquier instancia universitaria y reciba una respuesta expedita; que todas las instancias que atiendan o conozcan de casos de violencia de género informen a la Unidad de Género de qué caso se trató, si lo atendió y cómo lo resolvió, para que en el informe final de ésta al Consejo Académico se cuente con un registro más completo de los casos atendidos.

En parte, el trabajo de socialización del protocolo y de capacitación del personal universitario en materia de su implementación no se ha logrado porque la pandemia entorpeció la ruta de trabajo planeada; a pesar de ello, las abogadas vivieron un proceso de adaptación e innovación. En palabras de Yelitza Orta “la pandemia vino a desestabilizar muchísimo nuestro trabajo y a empujarnos a ser innovadoras. Innovadoras en la prevención, innovadoras en la atención […]” (entrevista a Socorro Damián, Laura Valladares y Yelitza Orta, realizada por Adriana Aguayo, 5 de enero de 2022). Otro reto, desde la perspectiva de la licenciada Orta es lograr la reinserción a la vida

universitaria de las personas que fueron sancionadas por haber cometido un acto de violencia de género. Lo anterior con miras a reestructurar el tejido universitario. En ese sentido señala que "tenemos que trabajar también con el tema de las personas agresoras para que puedan reincorporarse a la vida universitaria y puedan al final ser agentes de cambio a partir de esta situación que vivieron más allá de personas que estén con un resentimiento ante la Universidad y que carguen con un estigma" (entrevista a Socorro Damián, Laura Valladares y Yelitza Orta, realizada por Adriana Aguayo, 5 de enero de 2022).

Un tema más que ha quedado pendiente es la integración de una comisión encargada de dar seguimiento a la aplicación del protocolo para la prevención y atención a la violencia de género, tal como se contempló en su apartado 2.2 (UNIGÉNERO, 2021).

CONCLUSIONES

Si bien las acciones implementadas en la UAM Iztapalapa para prevenir, atender y erradicar la violencia hacia las mujeres son recientes, los avances han sido significativos. Contar con el Protocolo para la Prevención y Atención a la Violencia de Género y con una unidad especializada que da acompañamiento y seguimiento a las víctimas ya sea que deseen interponer una queja o busquen asesoría, representa una toma de conciencia sobre la responsabilidad de la UAM Iztapalapa para hacer de ésta un espacio libre de violencia de género.

Además, la aprobación de las Políticas Transversales para la Erradicación de las Violencias por Razones de Género y las modificaciones al Reglamento del Alumnado refuerzan el compromiso de la universidad por erradicar las violencias por razones de género y representan el esfuerzo por armonizar la legislación con las normativas nacionales e internacionales en materia de lucha contra la violencia de género.

Sin embargo, aún hay mucho trabajo por hacer en las IES para institucionalizar la perspectiva de género e incluir el principio de igualdad tanto en las estructuras que organizan la vida universitaria, y

también, para desarticular los comportamientos que producen y reproducen desigualdad por razones de género. Contar con el Protocolo y la Unidad de Género es un buen paso, pero no puede ser el único si queremos hacer de las universidades espacios libres de violencia.

Más allá del trabajo que ha realizado la Unidad Iztapalapa para garantizar que el espacio universitario sea un espacio libre de violencia, el trabajo de la UAM consiste en avanzar en la elaboración de un protocolo único para toda la universidad que cumpla con la recomendación 02/2020 de la Comisión Nacional de Derechos Humanos que en su apartado 159 señala que la universidad, en un plazo de 12 meses deberá: "Diseñar un Protocolo de Atención a las Víctimas de Violencia por razón de Género, aplicable a todos los planteles y áreas administrativas, para estandarizar el tratamiento de una determinada problemática e identificar las responsabilidades particulares de las personas, áreas o instituciones" (CNDH, 2020:49). La Defensoría de los Derechos Universitarios trabaja actualmente en una propuesta de protocolo unificado. Tanto en la Unidad como en la UAM, Laura Valladares señala:

> Estamos en un momento coyuntural importante. Que Socorro Damián esté en la UAM no es casual, que Guadalupe Huacuz encabece la Defensoría de los Derechos Universitarios que es una instancia universitaria muy importante, ambas abogadas feministas, académicas, lo que augura o denota cambios relevantes en materia de reconocimiento y acciones contra la violencia de género. Entonces creo que sí es un momento importante para la UAM. En el que afortunadamente han coincidido voluntades de rectores, que se expresa entre otras cosas en incorporar en cargos fundamentales como son la defensoría o las unidades de género a mujeres sensibles y comprometidas con la equidad de género y luchadoras contra todo tipo de violencias. Tal vez esto no sólo sea en la UAM. A lo mejor se comparte en muchas universidades, no lo sé. Pero creo que ese es un elemento que sería importante destacar (entrevista a Socorro Damián, Laura Valladares y Yelitza Orta, realizada por Adriana Aguayo, 5 de enero de 2022).

Bibliografía

Briseño-Maas, María Leticia y Thalía Érika Bernabé Morales (2019), “Universidad pública y atención a la violencia de género”, en *Tequio*, vol. 5, núm. 2, pp. 15-22.

Cerva Cerna, Daniela (2017), “Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en Instituciones de Educación Superior en México. Una mirada a contextos organizacionales”, en *Revista Punto Género*, núm. 8, pp. 20-38.

Damián Escobar, María del Socorro (2021), “Atención a la violencia por razón de género contra las mujeres. Antes y durante la pandemia: una mirada feminista desde la Unigénero de la UAM-I”, en *Universidades*, vol. 72, núm. 88, abril-junio, pp. 41-59.

Elizondo, Jesús Octavio (2021), “La atención y prevención de la violencia de género y la transversalización de la perspectiva de género: dos tareas simultáneas para garantizar una vida libre de violencia en las IES”, en *Reencuentro: Violencias de Género en las Universidades II*, vol. 32, núm. 80, julio-diciembre, pp. 7-20.

Guadarrama Olivera, María Eugenia (2019), “Violencia contra las mujeres en instituciones de educación superior en México”, en *Tequio*, vol. 5, núm. 2, pp. 5-14.

Martín Moreno, Eugenia (2021), “Protocolos de atención a la violencia de género en las universidades públicas de México. ¿Un traje a la medida?”, en *Reencuentro: Violencias de Género en las Universidades II*, vol. 32, núm. 79, enero-junio, pp. 70-94.

Monárrez, Julia (2002), “Feminicidio sexual serial en Ciudad Juárez: 1993-2001”, en *Debate Feminista*, año 13, núm. 25, abril, pp. 279-305.

Ortiz, Adriana; Janette Góngora y Claudia Aguilar (2022), “Dilemas constitucionales vigentes en la implementación de los protocolos para atender la violencia de género en las universidades”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, nueva época, vol. 67, núm. 244, enero-abril, pp. 221-262.

Palomar Verea, Cristina (2005), “La política de género en la educación superior”, en *La Ventana. Revista de Estudios de Género. La Ventana*, vol. 3, núm. 21, pp. 7-43.

Rodríguez, Verónica y Elizabeth García (2021), "Avances y retos en contra de la violencia por razones de género en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco", en *Reencuentro: Violencias de Género en las Universidades II*, núm. 80, julio-diciembre, pp. 21-40.

Russel, Diana y Jill Radford (1992), *Femicide: The Politics of Woman Killing*, Nueva York, Twayne/Gale Group.

Russel, Diana y Jill Radford (eds.) (2006), *Feminicidio. La política del asesinato de las mujeres*, México, CEIICH-UNAM.

Serra Teruel, Sandra (2017), "Nuevas formas de acoso hacia las mujeres a través de las nuevas tecnologías", Organización de Mujeres de la Confederación Intersindical [en línea], 8 de marzo, disponible en <http://organizaciondemujeres.org/nuevas-formas-acoso-hacia-las-mujeres-traves-las-nuevas-tecnologias/>, consultado el 9 de diciembre de 2021.

Torres Pavón, Sofía (2021), "Activismo feminista en la UAM Iztapalapa, el lenguaje de la resistencia en la arena institucional", en *Boletín CEAS 2021: La pregunta antropológica y las antropologías feministas*, México, CEAS, pp. 49-68.

Varela Guinot, Helena (2020), "Las universidades frente a la violencia de género: el alcance limitado de los mecanismos formales", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 65, núm. 238, pp. 49-80.

Documentos y materiales audiovisuales consultados

<http://cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamvlv/CAMARA/bc.pdf>, consultado el 5 de diciembre de 2020.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2007), Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, México, consultado el 10 de diciembre de 2021, disponible en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>.

Cámara de Diputados (2021), Ley General de Educación Superior. Nueva Ley publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 20 de abril de 2021, Cámara de Diputados del H. Congreso de la

Unión, disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf>, consultado el 10 de enero de 2022.
CNDH (2020), Recomendación No. 02/2020 Sobre el caso de violación al derecho humano de las mujeres a una vida libre de violencia en agravio de V1, estudiante y trabajadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, en la Ciudad de México, disponible en <https://www.cndh.org.mx/comunicado/3743/comunicado-552020>, consultado el 12 de enero de 2022.
ONU-Mujeres (2020), *La violencia feminicida en México. Aproximaciones y tendencias*, México, Gobierno de México/Gobernación/CONAVIM/INMUJERES, disponible en <https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20mexico/documentos/publicaciones/2020/diciembre%202020/violenciafeminicidamx_.pdf?la=es&vs=4649>, consultado el 4 de enero de 2022.
Red Nacional de Instituciones de Educación Superior (2021), "Modelo para la atención de la Violencia de género en instituciones de educación superior", México, ANUIES, disponible en <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/210202094920ModeloDeProtocolo.pdf>, consultado el 3 de diciembre de 2021.
UNIGÉNERO (2020), "Informe de actividades", UAM-I, disponible en <http://www.izt.uam.mx/index.php/genero-uami/>, consultado el 3 de diciembre de 2021.
UNIGÉNERO (2021), "Informe de actividades", UAM-I, disponible en <http://www.izt.uam.mx/index.php/genero-uami/>, consultado el 4 de abril de 2022.
Universidad Autónoma Metropolitana (2019), "Comunicado oficial", disponible en <http://www.uam.mx/ss/s2/comunicacionsocial/principal/avisos/index13-19.html>, consultado el 11 de diciembre de 2021.
Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa (2020), "Acuerdo 01/2020 del rector de la Unidad Iztapalapa, mediante el cual se crea la Unidad de Acción para la Prevención y Erradicación de las Violencias de Género, la Inclusión con Equidad y el Respeto a las Diversidades", disponible en <http://www.izt.uam.mx/index.php/acuerdo-creacion-unigenero/>, consultado el 12 de diciembre de 2020.

Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa (2020), “Conversatorio: Protocolo para la Atención de la Violencia de Género”, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=t-eNz6YW5Bc>, consultado el 12 de diciembre de 2020.

Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa (2020), “Protocolo para la prevención y la atención a la violencia de género en la UAM Iztapalapa”, disponible en <http://www.izt.uam.mx/wp-content/uploads/2020/06/IZT_PROTOCOLO_VIOLENCIA.pdf>, consultado el 5 de diciembre de 2020.

Wolffer, Lorena (2018), “Mapas/mesas de diálogo de supervivencia”, disponible en <http://www.lorenawolffer.net/01obra/48supervivencia/supervivencia_frames.html>, consultado el 11 de diciembre de 2021.

Sección de autoras y autores

Adriana Aguayo Ayala, doctora en Antropología por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ciudad de México; profesora-investigadora de tiempo completo del Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Correo electrónico: <adriana.aguayo.ayala@gmail.com>.

Martha Patricia Castañeda Salgado, doctora en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México; investigadora del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: <marthap@unam.mx>.

Angélica Aremy Evangelista García, doctora en Ciencias Sociales y Humanísticas por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica; Grupo Académico Estudios de Género de El Colegio de la Frontera Sur, Unidad San Cristóbal de las Casas. Correo electrónico: <aevangel@ecosur.mx>.

Juan Guillermo Figueroa Perea, doctor en Sociología y Demografía por la Universidad de París-X Nanterre; profesor-investigador de tiempo completo de El Colegio de México y de asignatura en posgrados de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: <jfigue@colmex.mx>.

María Guadalupe Huacuz Elías, doctora en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia; profesora-investigadora de tiempo completo del Departamento de Política y Cultura de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Correo electrónico: <uamhuacuz@gmail.com>.

Mauricio List Reyes, doctor en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia; profesor-investigador de licenciatura y posgrado en Antropología Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo electrónico: <mauricio.list@correo.buap.mx>.

Scherezada López Marroquín, doctora en Antropología por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ciudad de México; estancia posdoctoral Conacyt 2021-2023, Posgrado en Antropología Física, Escuela Nacional de Antropología e Historia. Correo electrónico: <schermarlop@gmail.com>.

Brian Martin, doctor en Física por la Universidad de Sidney, Australia; profesor-investigador emérito del Departamento de Artes, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Wollongong, Nueva Gales del Sur, Australia. Correo electrónico: <bmartin@uow.edu.au>.

Erick Ricardo Martínez Jiménez, maestro en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural por El Colegio de la Frontera Sur, Unidad San Cristóbal de las Casas. Correo electrónico: <gedeon507@hotmail.com>.

Christian Ernst Ajaj Morales Sieglin, licenciado en Biología por la Universidad Autónoma de Nuevo León; consultor independiente. Correo electrónico: <christian.morales.sieglin@gmail.com>.

Florencia Peña Saint Martin, doctora en Antropología por la Universidad de Florida, Gainesville, Florida, EUA; profesora-investigadora de tiempo completo del Posgrado en Antropología Física de la Escue-

la Nacional de Antropología e Historia. Correo electrónico: <florencia_pena@inah.gob.mx>.

Marisa G. Ruiz Trejo, doctora en Ciencias Antropológicas y en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Autónoma de Madrid, España; profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Chiapas. Correo electrónico: <marisaruiztrejo@unach.mx>.

Veronika Sieglin, doctora en Sociología por la Universidad de Marburg, Alemania; profesora titular de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Correo electrónico: <veronika.sieglinst@uanl.edu.mx>.

Expresiones de violencia
en el entorno universitario.
Casos, protocolos y estrategias
para su erradicación
se terminó en noviembre de 2022
en Juan Pablos, S.A.
2a. Cerrada de Belisario Domínguez 19
Col. del Carmen, Alcaldía Coyoacán
México, 04100, Ciudad de México

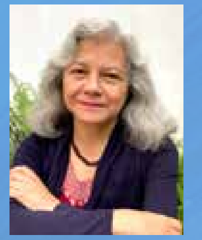
Publicación electrónica



Los trabajos que se reúnen en este libro intentan dar un panorama general de la magnitud del problema que enfrentan la academia y las instituciones de educación superior en México en cuanto a la violencia de género que se produce y reproduce en su interior. Desde diferentes disciplinas y áreas de investigación se muestran la complejidad del problema y la necesidad de imaginar y poner en práctica nuevas formas de solución que involucren a las colectividades que la padecen. Los nueve escritos que conforman la publicación abordan casos específicos de violencias que se han suscitado en contextos académicos y universitarios; también se analiza la situación que guardan los protocolos de atención a la violencia de género en algunas instituciones de educación superior y, finalmente, se realizan propuestas de especialistas para erradicar toda forma de violencia en los contextos universitarios.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Casa abierta al tiempo



Martha Patricia Castañeda Salgado

Doctora en Antropología. Desde el 2003 es investigadora titular adscrita al Programa de Investigación Feminista del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM. Sus temas de investigación han sido: antropología feminista en países de habla hispana y situación de género de mujeres indígenas y rurales de América Latina. Presidió el Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales, A.C. (2019-2021), así como el VI Congreso Mexicano de Antropología Social y Etnología, en 2021.
<https://www.ceiich.unam.mx/investigacion/personalacademico.php?id=8>.



Adriana Aguayo Ayala

Doctora en Antropología. Desde el 2017 es profesora investigadora de tiempo completo del Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Sus temas de investigación han sido: la percepción del espacio, la ciudadanía, la construcción del sentido de pertenencia, la identidad, el racismo, la renovación urbana y la memoria urbana. Sobre estos temas ha presentado, compilado y publicado diversos trabajos, y organizado eventos académicos, así como dirigido grupos de investigación y tesis de grado.
<https://divcsh.izt.uam.mx/depto_antropologia/?page_id=2247>.

Florencia Peña Saint Martin



Doctora en Antropología. Desde 1976 es profesora-investigadora de tiempo completo en el Instituto Nacional de Antropología e Historia. Sus temas de investigación han sido: participación de las mujeres en el sector informal de la economía; la familia como mediadora entre la salud y la sociedad en contextos urbanos; salud y sociedad en México y *mobbing* y otras formas de violencia en contextos académicos. Sobre estos temas ha presentado, compilado y publicado diversos trabajos, organizado eventos académicos, así como dirigido grupos de investigación y tesis de grado.
<http://www.antropologiafisica.org>.

Imagen de portada: "Rostros del silencio VII" de Luis Alberto Ruiz Saavedra.